



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ENGENHARIA E GESTÃO DO CONHECIMENTO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: MÍDIA E
CONHECIMENTO
LINHA DE PESQUISA: MÍDIA E
CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO

ROSE MARIA BELIM MOTTER

**MY WAY: UM MÉTODO PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM
DA LÍNGUA INGLESA**

Tese de doutoramento
submetida ao Programa de
Pós-Graduação em Engenharia
e Gestão do Conhecimento, na
área de concentração Mídia e
Conhecimento, da Universidade
Federal de Santa Catarina –
UFSC, para obtenção do Grau
de Doutora em Engenharia e
Gestão do Conhecimento.
Orientadora: Professora Dra.
Araci Hack Catapan
Coorientador: Professor Dr.
Richard Perassi L. de Sousa.

FLORIANÓPOLIS, 2013

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária
da UFSC

Motter, Rose Maria Belim

My way: um método para o ensino aprendizagem da Língua Inglesa / Rose Maria Belim Motter; orientadora, Araci Hack Catapan; co-orientador, Richard Perassi Luiz de Souza. - Florianópolis, SC, 2013.

281 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento.

Inclui referências

1. Engenharia e Gestão do Conhecimento. 2. Método. 3. Língua Inglesa. 4. Tecnologia de Comunicação Digital. 5. Objetos Digitais de Aprendizagem. I. Catapan, Araci Hack. II. Souza, Richard Perassi Luiz de. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento. IV. Título.

ROSE MARIA BELIM MOTTER

**MY WAY: UM MÉTODO PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM
DA LÍNGUA INGLESA**

Esta tese foi julgada adequada para obtenção do Título de “Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 08 de abril de 2013.

Prof. Dr. Gregório Jean Varvakis Rados
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Araci Hack Catapan – UFSC – Orientadora

Prof. Dr. Richard Perassi Luiz de Souza – UFSC – Coorientador

Profa. Dra. Gladis Massini-Cagliari – UNESP – Araraquara, SP

Prof. Dr. Luis Otoni Meireles Ribeiro – IFSUL – Pelotas, RS

Prof. Dr. Carlos Augusto Monguilhott Remor – EGC, UFSC

Profa. Dra. Lígia Maria Arruda Café – UFSC

Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – EGC, UFSC

Para Camilo, Stephan e Camila

AGRADECIMENTOS

Tenho muito a agradecer a tantos que tomaram parte na construção deste trabalho, desde os primeiros apontamentos da pesquisa, insumos necessários para a elaboração e desenvolvimento da tese, até as palavras conclusivas. Foi um sonho realizado por meio de tantas mãos amigas e conselheiras. Doaram seu tempo para a concretização de aspirações e anseios meus. Não mediram esforços, nem cobraram recompensa ou gratidão. Agradeço:

Aos professores do EGC, que abriram as portas para horizontes que solidificaram a construção de novos conhecimentos;

À professora Araci Hack Catapan pela orientação, paciência, respeito e compreensão acerca do campo de estudo. Por ter sonhado o mesmo sonho e ter acreditado que poderíamos achar respostas para as indagações e as insatisfações do ensino-aprendizagem de Língua Inglesa. Por ter embarcado nesta jornada e trilhado as mais diferentes veredas, fazendo e refazendo os caminhos, sempre privilegiando a presença da essência humana em suas orientações;

Ao professor Richard Perassi, que tão gentilmente aceitou contribuir com a construção desta proposta, assumindo o papel de coorientador, sempre com a “boa querença em seu coração”;

Aos professores que, aceitaram compor a banca examinadora, trazendo a sua valorosa contribuição, aparando as arestas e dando contornos compreensíveis a esta obra. Para alguns a distância não foi entrave, para outros nem o acúmulo de trabalho foi empecilho: Gladis Massini-Cagliari, Lígia Café, Francisco Antonio Pereira Fialho, Carlos Augusto Monguilhott Remor e Luis Otoni Meireles Ribeiro;

À professora Emma Gnorato, coordenadora pedagógica da Associação dos Municípios da Região Oeste do Paraná – AMOP – pela sua visão de futuro e por acreditar que todos têm direito a ter acesso ao conhecimento, inclusive ao da Língua Inglesa;

Aos professores da Educação Básica e acadêmicos que contribuíram de forma tão preciosa com o levantamento de dados;

Às amigas que conquistei e que me conquistaram nesta terra nova, Iandra Pavanati, Lucia Moraes, Odete Locatelli, Doris Roncarelli e Andressa Lopes da Silva, que me acolheram, como membro da mesma família e foram permanente suporte para eu não sucumbir às inúmeras dificuldades encontradas ao longo do percurso;

À Beatriz Helena Dal Molin, amiga e conselheira, pelo incansável apoio e constante diálogo. Por seu entusiasmo cheguei ao EGC;

Aos amigos, colegas de trabalho, Lindonez Paiva, José Carlos Aissa e Rosemery Zanette que, solidariamente, assumiram tarefas extras na universidade para que eu pudesse dedicar parcela maior do meu tempo aos estudos. Ao Júlio Cezar Monteiro pelo incentivo e amizade nos momentos difíceis;

Aos queridos “meninos” Alison Gonçalves, Luana Rodrigues, Juliana Camana e Robert Thomas pelo apoio técnico durante o curso de elaboração dos Objetos Digitais de Ensino-Aprendizagem;

À Dhandara Lima pela dedicação e revisão do texto final;

À minha família, cujo esforço incansável fez essa obra vingar. Ao meu amado esposo, pelo incentivo, pela presença constante, pela leitura e sugestões. Aos meus filhos, que viveram intensamente o evento desta conquista. Compreenderam pacientemente a necessidade de minha ausência acompanhando carinhosamente todo o processo.

AGRADEÇO E OFEREÇO ESTA REALIZAÇÃO.

“Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.”

Rubem Alves

MOTTER, Rose Maria Belim: **MY WAY: um método para o ensino-aprendizagem para língua inglesa**. 2013. 281f. Tese de doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento. Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento – Mídia do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

RESUMO

Esta pesquisa tem o objetivo de desenvolver um método de ensino-aprendizagem para a Língua Inglesa, ancorado na gestão do conhecimento, proporcionada pela Tecnologia de Comunicação Digital, no contexto da educação formal. Os postulados teóricos eleitos estão no campo dos domínios cognitivo, tecnológico, biológico, filosófico e linguístico, nos quais, pelo entrelaçamento de disposições, tecem a categoria conceitual maior – emoção e linguagem – para propor o método. No domínio cognitivo, aborda-se a questão de mente e corpo como fenômenos inerentes um ao outro, com foco central na enação – ação construída e guiada pela percepção. No campo tecnológico, entende-se que a tecnologia digital, inserida na vida das pessoas, é responsável pela mediação das ações da sociedade contemporânea e impulsiona a produção e disseminação do conhecimento. No aspecto biológico, destaca-se a implicação do experienciar – a interação e o conhecer. Na esfera da Filosofia aproxima-se do conceito de corporeidade como o corpo dotado de inteligência própria e o conhecimento rizomático que não se constitui de unidades, mas de dimensões. No domínio linguístico, o estudo se ampara na Linguística Cognitiva que defende as experiências pessoais e coletivas como a base para os sistemas conceituais e trata o significado como resultado de relações intra e extralinguísticas, englobando aspectos textuais, cognitivos e interativos. O objeto de estudo é a transposição didática dos professores no ato da elaboração dos Objetos Digitais de Ensino-Aprendizagem. A metodologia de pesquisa baseia-se nos princípios da Pesquisa-Ação e envolve 25 professores de Língua Inglesa da Educação Básica de Escolas Públicas da região oeste do Paraná e 5 estudantes do último ano de um curso de Letras (Português/Inglês). A análise dos dados priorizou um enfoque dedutivo qualitativo, substanciando um diálogo entre as teorias, a interpretação das informações extraídas dos protocolos e a observação do resultado prático da transposição didática efetivada pelos participantes na elaboração dos Objetos Digitais de Ensino-Aprendizagem. Os resultados emergem dessa análise e sustentam a proposição do método *MY WAY*: um método para o ensino-aprendizagem da Língua Inglesa. O foco do método

está no desenvolvimento da consciência fonológica e nas experiências individuais – metáforas – base para o desenvolvimento linguístico do estudante. Observa-se o modelo de prototipicidade na aquisição do vocabulário e entende-se que a audição, a oralidade e a apropriação do vocabulário antecedem a leitura e a gramática. O método aposta na potencialidade da Tecnologia de Comunicação Digital como uma das condições essenciais para o ensino de línguas no contexto atual. A pesquisa indica a necessária e urgente atualização dos professores no sentido de que suas ações estejam voltadas para mudança do quadro atual de ensino-aprendizagem de inglês.

Palavras-chave: Método de ensino-aprendizagem. Emoção, Linguagem, Metáfora. Língua Inglesa. Tecnologia de Comunicação Digital. Objetos Digitais de Ensino-Aprendizagem

ABSTRACT

This research aims to develop a method of teaching-learning for English Language, grounded in knowledge management, afforded by Digital Communication Technology in the formal education context. The theoretical elected postulates are in the field of cognitive, technological, biological, philosophical and linguistic domain, in which, by interweaving provisions, weave the greater conceptual category – emotion and language – to propose the method. In the cognitive domain, it is addressed the a matter of mind and body as phenomena inherent each other, with the central focus on the enactive – built action guided by perception. In the technological domain, it is understood that digital technology involved in people's lives is responsible by mediating actions of contemporary society and promotes the knowledge production and dissemination. In the biological field, it is highlighted the implication of the experience – the interaction and the knowing. In the Philosophy sphere it is addressed the corporeality as the body endowed with itself intelligence and the rhizomatic knowledge that does not constitute itself of units but of dimensions. In the linguistic field, the study addresses the Cognitive Linguistics that defends personal and collective experiences of people as the basis for the conceptual systems and treats the meaning as a result of intra and extra linguistic, encompassing textual, cognitive and interactive aspects. The study object is the teacher's didactical transposition at the moment of elaboration of the Digital Objects of Teaching-Learning. The methodology research is based on the principles of Action Research. The research involves 25 English Language teachers of Public Schools belonging to the Basic Education from West of Parana region and 5 students of the final year of a language undergraduate course (Portuguese/English). Data analysis has prioritized an emphasis deductive qualitative, substantiating a dialogue between theories, the interpretation of information extracted from the protocols and practical and the observation of the practical outcome of didactical transposition made by the participants during the preparation of Digital Objects of Teaching-Learning. The results arise from this analysis and sustain the proposition and the method My Way: method for teaching-learning English Language. The focus of the method is the phonological awareness development and in the individual experience – metaphors – the basis for the linguistic development of the student. It is observed the prototype model in vocabulary acquisition and it is understood that listening, speaking and vocabulary appropriation proceeds reading and grammar. The method bets on the potential of Digital Communication Technology as one of the essentials condition for the teaching of languages in the current context.

The research indicates the necessary and urgent teachers' updating in the sense that their actions are aimed to change the current situation English teaching-learning.

Keywords: Method of teaching-learning. Emotion. Language. Metaphor. English Language. Digital Communication Technology. Digital Objects of Teaching-Learning.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Vê de Gowin (1981), adaptado por Catapan.....	31
Figura 2. Representação gráfica do processo de construção de Objetos Digitais de Ensino-Aprendizagem.	33
Figura 3. Representação gráfica do processo de transposição didática.	34
Figura 4. Representação gráfica da interação criada pela Língua Inglesa e a Tecnologia Digital.....	40
Figura 5. Representação gráfica das semelhanças entre as orientações dos PCN e das DCE.....	43
Figura 6. Representação da oposição de ideias entre documentos oficiais e a pesquisa.....	43
Figura 7. Representação da importância da TCD no ensino da Língua Inglesa	45
Figura 8. Representação da vinculação hierárquica entre abordagem, método e técnica e como o ensino é focado nessas esferas.....	46
Figura 9. Figura representativa da graduação dos professores dos anos iniciais, de escolas municipais do Ensino Fundamental.....	56
Figura 10. Representação das especializações dos professores do 1º ao 5º ano pertencentes às escolas municipais.....	56
Figura 11. Diagrama conceitual das ciências cognitivas na atualidade, sob a forma de um mapa polar, com as disciplinas contribuintes posicionadas nos espaços angulares e as diferentes abordagens, no eixo radial. Desenvolvido por Varella, Thompson e Rosh (1991, p. 30).	95
Figura 12. Representação das consequências do grande número de estudantes em sala de aula.....	156
Figura 13. Representação da má gestão da Língua Inglesa no ensino formal.....	164
Figura 14. Representação das respostas dos professores de escolas estaduais quando indagados sobre que método usam em suas aulas.....	166
Figura 15. Gráfico que representa as habilidades linguísticas enfatizadas pelos professores pesquisados.....	172
Figura 16. Linguagem natural equivale à linguagem ocupacional. Linguagem formalizada corresponde à linguagem educacional	173
Figura 17. Concepções de linguagem que permearam o ensino de Língua Inglesa.....	175
Figura 18. Representação gráfica das habilidades linguísticas enfatizadas nos anos iniciais.....	176
Figura 19. Transposição da pronúncia do português para o inglês.	177

Figura 20. Figura que representa a dificuldade dos estudantes com a Língua Inglesa, segundo os professores pesquisados (PF1; PF2, 2011, 2012).	181
Figura 21. Base teórica dos professores e acadêmicos (PF1; PF2, Q, 2010, 2012).	184
Figura 22. Parte do ODEA preparado por uma professora que participou da pesquisa e direcionado para o 9º ano do Ensino Fundamental.	188
Figura 23. Representação gráfica do confronto de posições entre a opinião dos documentos oficiais, a dos professores e o que foi demonstrado pela transposição didática.	194
Figura 24. Objeto Digital de Ensino-Aprendizagem desenvolvido pela professora participante da pesquisa de forma a contemplar o gênero textual “embalagem de alimentos”.	210
Figura 25. Frames secundários derivados do frame principal chocolate. .	213
Figura 26. Relação entre elementos de um método segundo Richard e Rodgers (2001).	218
Figura 27. Exemplo da fala natural. É o fenômeno de ligação da consoante com a vogal. Demonstra que o ato da fala não acontece de forma fragmentada.	220
Figura 28. Passos do método <i>My Way</i>	228
Figura 29. Sistema conceitual humano.	235
Figura 30. Design gráfico do método <i>My Way</i>	237

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Pergunta, resposta e consequências.....	160
Quadro 2. Categorização gráfica e princípio acrofônico da vogal “A”	178
Quadro 3. Categorização gráfica e funcional da vogal “A”	178
Quadro 4. Representação fonética de variações na pronúncia	230
Quadro 5. Transcrição fonética e comparação de pronúncia da palavra “THIN”	232
Quadro 6. Exemplos com verbos que possuem boa prototipicidade e promovem ação.....	247
Quadro 7. Exemplos da gradação dos conteúdos a serem ensinados	248

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC – Acadêmicos
AME – Americana
BRE – Britânica
DCE – Diretrizes Curriculares da Educação Básica
EGC – Engenharia e Gestão do Conhecimento
EPI – *English Proficiency Index*
FVA – Fórum no Ambiente Virtual
IA – Inteligência Artificial
LC – Linguística Cognitiva
LE – Língua Estrangeira
LI – Língua Inglesa
LEM – Língua Estrangeira Moderna
LMS – *Learning Management Systems*
LP – Língua Portuguesa
MCI – Modelos Cognitivos Idealizados
MI – Mídias Interativa
NC- Notas de Campo
OA – Objetos de Aprendizagem
ODEA – Objetos Digitais de Ensino-Aprendizagem
PCN – Parâmetros Curriculares nacionais
PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional
PE – Plano de Ensino
PF1 – Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental
PF2 – Professores dos anos Finais do Ensino Fundamental
Q – Questionário
QI – Quociente de Inteligência
TCD – Tecnologia de Comunicação Digital
TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
CAPÍTULO 1 DOMÍNIO METODOLÓGICO	31
1.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	34
1.1.1 Justificativa: a Tecnologia de Comunicação Digital no ensino-aprendizagem da Língua Inglesa.....	34
.....	40
1.1.2 Problema: representação sistêmica e aproximação da pesquisa	40
1.1.3 O discurso dos documentos oficiais	41
1.1.4 Tecnologias Digitais no ensino-aprendizagem de inglês	44
1.1.5 Orientações metodológicas para o ensino de inglês	45
1.2 ABORDAGEM METODOLÓGICA: SUJEITOS, CONTEXTOS, INTENÇÕES E INTERAÇÕES	46
1.2.1 Abordagem e objeto	46
1.2.2 Objetivo Geral.....	47
1.2.3 Objetivos específicos	48
1.2.4 Escopo da pesquisa	48
1.2.5 A pesquisa	48
1.2.6 Procedimento da coleta de dados: atores, cenário e eventos	54
1.2.7 Atores: os professores	55
1.2.8 Evento: o curso.....	57
1.2.9 Cenário: momento presencial e comunidade virtual de aprendizagem.....	58
1.2.10 Procedimento da coleta dos dados	59
 CAPÍTULO 2 OS CAMINHOS DA LINGUAGEM: SER, PENSAR E DIZER.....	 61
2.1 LINGUAGEM, PENSAMENTO E COMUNICAÇÃO.....	62
2.2 TECNOLOGIAS DIGITAIS E A PROMOÇÃO DA LINGUAGEM VERBAL-ORAL	65
2.3 COGNIÇÃO, LINGUAGEM E ATUAÇÃO.....	67
2.4 LINGUAGEM: COMPORTAMENTO INTERNO E EXTERNO OBSERVÁVEL	70
2.5 COGNIÇÃO, EXPERIÊNCIA HUMANA E CONSTRUÇÃO DE SENTIDO.....	76
2.5.1 Conhecimento como manipulação de símbolos	83
2.5.2 A ciência cognitiva da mente corporificada: projeções corporais, espaciais e temporais.....	86
2.5.3 Experientialismo humano, linguagem, cognição e metáfora	90

2.6 LINGÜÍSTICA COGNITIVA.....	96
2.6.1 Esquemas conceituais e experiência corporal.....	99
2.6.2 Linguagem, experiência, aprendizado vivido e conceito.....	100
2.6.3 Semântica cognitiva: estrutura corpórea, conceitual e enciclopédica.....	103
2.6.4 Metáforas primárias, complexas e a experiência humana.....	106
2.6.5 Metáforas Primárias.....	107
2.6.6 Metáforas Complexas.....	110
2.6.7 Semântica de <i>Frames</i>	114
2.6.8 Modelos Cognitivos Idealizados e conceito de tipicidade.....	117
2.6.9 Modelos Cognitivos de Esquemas de Imagens.....	120
2.7 O METABOLISMO DAS LINGUAGENS: LÍNGUA, CORPO E EMOÇÃO.....	125
2.8 LINGUAGEM E TECNOLOGIA: MICROMUNDOS DA LINGUAGEM.....	137
2.8.1 Tecnologias intelectuais: construção de um caminho.....	141
2.9 OBJETOS DIGITAIS DE ENSINO-APRENDIZAGEM – ODEA.....	142
2.9.1 TCD no ensino de LI: delineando o caminho para um lugar encantado.....	148
 CAPÍTULO 3 TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: DESAFIOS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DA LÍNGUA INGLESA.....	 153
3.1 PRIMEIRO MOMENTO DA ANÁLISE: AMBIÊNCIA DA PESQUISA.....	155
3.1.1 Por que estudantes de Escolas Públicas não aprendem inglês?.....	156
3.1.2 A gestão da Língua Inglesa na escola.....	162
3.1.3 Método de ensino e material didático: implicações na transposição didática.....	164
3.1.4 Tecnologia digital no ensino-aprendizagem de inglês.....	169
3.1.5 O ensino da oralidade versus decifração da escrita.....	175
3.1.6 Dificuldades dos estudantes e a formação dos docentes.....	180
3.1.7 Teorias linguísticas e a elaboração dos ODEA.....	184
3.2 SEGUNDO MOMENTO: EVENTOS E BIFURCAÇÕES, O PROFESSOR SE INCLUI NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	196
3.2.1 Objetos Digitais de Ensino-Aprendizagem: Novo Conceito de Materiais Didáticos.....	202

CAPÍTULO 4 MY WAY: UM MÉTODO DE ENSINO-APRENDIZAGEM PARA LÍNGUA INGLESA	216
4.1 O QUE É UM MÉTODO DE ENSINO-APRENDIZAGEM?	217
4.2 POR QUE NECESSITAMOS DE UM NOVO MÉTODO DIANTE DE TANTOS EXISTENTES?.....	219
4.3 DESIGN DO MÉTODO	224
4.4 OBJETIVOS.....	237
4.5 A FUNÇÃO DO PROFESSOR.....	238
4.6 O MOVIMENTO DO ESTUDANTE.....	240
4.7 A FUNÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO	241
4.8 AVALIAÇÃO.....	243
4.9 CONTEÚDOS E TIPOS DE ATIVIDADES	245
5 CONCLUSÃO	253
REFERÊNCIAS.....	264
APÊNDICE.....	276

INTRODUÇÃO

A celeridade das transformações atuais provoca alterações radicais no panorama econômico, social e cultural, impondo uma revisão profunda nos processos emergentes de produção da existência humana. As novas tecnologias e as novas formas de organização do trabalho estão acompanhadas de uma reestruturação sem precedentes nos processos de produção cultural e, conseqüentemente, nos processos de formação do homem (CATAPAN, 2001, p.1).

Esta pesquisa tem por objetivo apresentar um método de ensino-aprendizagem para a Língua Inglesa – LI – voltado para as necessidades do mundo contemporâneo, no qual a comunicação, guiada pelas tecnologias digitais, seja o elo fundamental da interação humana na construção e na disseminação do conhecimento, como também na “formação e capacitação humana” (MATURANA; REZEPKA, 2008, p. 13).

O estudo partiu da hipótese de que a Tecnologia de Comunicação Digital – TCD – pode proporcionar ambientes favoráveis ao ensino-aprendizagem de inglês, atenuando o distanciamento existente entre o ensino formal da língua e seu uso efetivo na comunicação e na interação, tanto no ciberespaço quanto em eventos presenciais, de modo que provoque o interesse dos estudantes para a aprendizagem. A TCD, imbricada nos Objetos Digitais de Ensino-Aprendizagem – ODEA – agrega o apelo necessário para criar ambientes de imersão em Língua Inglesa no âmbito do ensino formal, visando colaborar na superação das dificuldades linguísticas apresentadas tanto por estudantes quanto por professores.

O método desenvolvido com base nesta pesquisa concebe um ODEA como mapa, *frame* ou modelo cognitivo idealizado – MCI – que intensifica as ações em sala de aula de modo a valorizar as “matrizes da linguagem” (SANTAELA, 2009, p. 97), tendo a sonoridade como primeira etapa da construção da consciência fonológica e da aquisição da língua estrangeira. O foco do método é o desenvolvimento da consciência fonológica tendo-a como a base para o desenvolvimento da fala e, uma vez estabelecida, exerce a função de apoio para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Além da ênfase no uso da TCD no ensino formal do inglês, este estudo busca compreender os postulados das concepções que têm permeado os caminhos da linguagem e, por consequência, as diferentes maneiras de

categorizar a realidade e os saberes – construção do significado e, por decorrência, sua influência no ensino de línguas. Para isso, o foco do estudo centra-se na gestão do conhecimento da Língua Inglesa na Escola Pública – no ensino formal e suas adjacências – uma vez que o método proposto tem o objetivo de proporcionar novas alternativas para atender a esse segmento.

Não obstante, o papel da linguagem no processo de comunicação e construção do conhecimento, como também a forma de conceber a língua ganham em importância e em abrangência e, por conseguinte, o modo de ensinar e aprender línguas são observados no decorrer das mudanças vivenciadas pela humanidade.

Só assim fora possível optar por uma teoria linguística que pudesse dar sustentação à construção do método. Buscou-se, portanto, evidenciar as teorias da linguagem que determinaram não só o que se compreendia por linguagem e língua, mas as suas fortes influências nos métodos que surgiram na história do ensino das línguas estrangeiras modernas – LEM. Compreender o contexto social, econômico e cultural de diferentes épocas equivale a compreender a forma de ensinar e que objetivos se quer alcançar. Portanto, fatos que ocorreram ao longo da história da humanidade são considerados durante o processo, até porque, ainda hoje, estão presentes em cada sala de aula.

A procura por informações, bem como a transmissão do conhecimento ao longo da trajetória humana, desencadeou alterações na forma de produzir, de se relacionar, de se comunicar e de ensinar. Os eventos sociais e econômicos mais marcantes, conhecidos como “revoluções” (THUROW, 1999, p 99), moldam de forma contundente o comportamento humano e a filogenia do processo de aprendizagem. Esses fenômenos evolutivos fizeram com que o homem modificasse seu jeito de ser e agir. De “SER” pensante e contemplador passou a agente imerso na construção de sentidos e, modernamente, pela comunicação digital, constrói e dissemina conhecimentos como jamais observado na história. É a experiência humana posta a serviço da construção do conhecimento, viabilizado pela extensão do seu intelecto, a máquina.

Mesmo que a comunicação entre os indivíduos se constitua no principal elo da evolução humana, a transmissão do conhecimento em tempos demarcados ao longo das décadas se efetuou de forma simétrica. A linguagem exercera a simples, porém ampla função de tradução e de repasse de informações. Nessa totalidade, a linguagem fora entendida como a expressão do pensamento que, para tanto, se construía no interior da mente. Nesse ato, monológico e individual, a linguagem não é afetada pela contraparte da comunicação, nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece. O conhecimento é, portanto,

adquirido de forma paciente, pela observação de tecnologias de bens duráveis e imutáveis com base na escrita e em desenhos – mapas, livros, pinturas – feitos para serem contemplados e seguidos. Assim se caracterizou, por muito tempo, o ensino formal de línguas.

A comunicação, promovida por meio da tecnologia impressa – jornais, livros – provocada pela revolução industrial, levou informação e conhecimento às pessoas com maior rapidez e precisão do que até então na história. A escrita em larga escala permitiu o registro dos saberes de maneira ampla e universal. Esse movimento, postado na disseminação de ideias, alterou concepções e pensamentos. O homem se rendera e se adaptara ao novo modo de viver e de se comunicar, incorporando a escrita universalizada como a nova forma de linguagem duradoura. Mas muito antes disso, a língua oral já tinha sido reconhecida como instrumento soberano de comunicação.

Na mudança da cultura oral para a escrita fora preciso compreender e decifrar um conjunto de signos que se combinam entre si, seguindo regras próprias, e capazes de transmitir mensagens – informações de um emissor a um receptor – e, mais que isso, eternalizar os saberes, as crenças, os mitos e a história. Nesse contexto, a educação formal ganhou larga dimensão, assim como a concepção do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Métodos com o objetivo de ensinar línguas foram surgindo, cada qual propondo orientações e sugestões entendidas como mais eficazes.

De maneira geral, a valoração das regras que constituem a língua e a preocupação com o seu funcionamento formal – aspectos internos da linguagem – delinearam, por décadas, a forma de ensinar e de aprender. A metodologia e os conteúdos estiveram voltados basicamente para a estrutura da língua e não para o seu uso.

Diferentemente de adventos anteriores, a chamada “*terceira revolução*” (THUROW, 1999, p. 100) não apresentou ao homem a produção de bens físicos e materiais, porém lhe proporcionou uma riqueza maior, da qual ele, tendo acesso, pode provocar sua própria evolução e revolução. Este evento tem como referência a velocidade da comunicação e da interação entre as pessoas e, com ela, o fácil alcance ao conhecimento.

Ao usar a língua, o indivíduo não traduz, nem exterioriza simplesmente seu pensamento, nem apenas transmite informações, mas, sim, realiza ações, age, atua, imerge e constrói – “navega entre nós¹ e entre conexões alineares pelas arquiteturas líquidas dos espaços virtuais” (SANTAELLA, 2007, p. 31). A linguagem é, pois, por excelência uma forma de interação humana, de interação comunicativa pela produção de

¹ Segundo Santaella (2007, p. 31), Os “nós” são estruturas multidimensionais

efeitos de sentido, sobretudo na atualidade, no ciberespaço – ambiente multilinear, multisequencial e labiríntico.

Nesse contexto, onde a linguagem provoca mudanças de comportamento em quem a utiliza e, ao mesmo tempo, sofre influência e é modificada, alterando a realidade, é que se faz necessária a adoção de métodos de ensino que a compreendam como fenômeno vivo de formação de identidades e de transformação mútua – “SER” e “LINGUAGEM” promovem um permanente intercâmbio entre si. Uma dimensão modifica a outra e por ela é também modificada na medida em que ocorre a prática – comunicação e interação. No pensamento de Wittgenstein (1958), estamos inseridos na linguagem e nos movemos nela. É mais do que mera exteriorização de pensamentos, que se formam numa instância supostamente anterior ao ato comunicativo. Com efeito, Segatto (2011) conclui que pensamentos são proposições com sentido, sinais proposicionais em sua relação projetiva com o mundo.

A compreensão de que a linguagem desenvolve novas sensibilidades, percepções e, enfim, um novo viés cognitivo, protagonizando a produção de conhecimentos, contraria a simples recepção passiva ou transmissão harmônica e modifica posturas e comportamentos em todos os segmentos da sociedade. Tais comportamentos são ainda mais ampliados pelo acesso às tecnologias digitais e pelo ingresso nos ambientes hipermediáticos.

A experiência humana acumulada, bem como o potencial criativo de cada um individualmente, está presente na construção de conhecimentos. “Nesse sentido, conhecer é apresentar uma conduta adequada e congruente com a circunstância na qual esta se realiza, sendo determinada pela estrutura do indivíduo” (FIALHO, 2011, p. 266).

Pavanati; Pereira e Souza (2009) argumentam que apesar de a sociedade contemporânea estar envolta pela intensidade da comunicação expressa pelo campo hipermediático e hipertextual, a velocidade dessa interatividade não é acompanhada por métodos condizentes pela educação formal. Com essa constatação, os autores evidenciam o descompasso existente entre a escola e a interação observada na cibercultura em todos os campos do conhecimento e reforçam a proposição desta pesquisa. No que se refere à Língua Inglesa, o distanciamento é ainda maior, uma vez que este idioma exerce o status de língua global na comunicação, não somente nas relações presenciais, mas, sobretudo, no ciberespaço.

Destarte, este estudo pretende contribuir com um método de ensino-aprendizagem que oportunize ao espaço formal de ensino-aprendizagem a se aproximar das possibilidades oferecidas pelo mundo virtual na construção do conhecimento do idioma estrangeiro. Está, portanto, postado na premissa de que o uso da Língua Inglesa na comunicação digital

“propicia novos conceitos, simulando o real, mediado pelo virtual” (LÉVY, 2004, p.152) e se propõe a apresentar um método para o ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira que se firma em aspectos pertinentes à sociedade contemporânea – o fluxo informativo via TCD e mídias interativas – MI – e suas influências positivas na aprendizagem. São aspectos que atentam para as mais diferentes formas de aprender e de ensinar. Ao propor a aplicação de ODEA no ensino de LI, o primeiro olhar incide sobre o desenvolvimento da consciência fonológica do aprendiz, como também da consciência fonética, preparando-o para diferentes raciocínios e para a compreensão da “categorização gráfica e funcional das letras” (MASSINI-CAGLIARI, 1999, p. 50).

Esta pesquisa está organizada em quatro capítulos. O primeiro versa sobre a metodologia da pesquisa. A abordagem Qualitativa e o método da Pesquisa-Ação nortearam a investigação. Essa junção de preceitos investigativos permitiu a constituição de um observatório participativo onde a teoria e a prática conversaram constantemente, interferindo no fazer e refazer das ações dos participantes. A pesquisa envolveu um grupo de professores de Língua Inglesa da Educação Básica de Escolas Públicas e um grupo de acadêmicos do último ano de um curso superior de Letras Português/Inglês, os quais discutiram, vivenciaram e trocaram experiências ao longo de dois anos – durante um curso de elaboração de Objetos Digitais de ensino-aprendizagem – sobre o problema que move esta investigação: as razões que levam os estudantes de Escolas Públicas a não aprender inglês.

O problema, corporificado, foi analisado mediante três questões: a) as orientações de dois documentos oficiais que atualmente norteiam as diretrizes do ensino-aprendizagem de LE, b) a ausência da Tecnologia de Comunicação Digital na ambiência escolar, demonstrando o distanciamento entre o espaço formal de aprendizagem e o ciberespaço e c) a metodologia utilizada nas aulas do idioma.

- a) Orientações de documentos oficiais: a pesquisa toma como base os dois últimos documentos oficiais: as Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira do estado do Paraná (2008) – DCE – e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) – PCN. São documentos basilares para a prática pedagógica do professor de Inglês. Ambos direcionam o ensino-aprendizagem de língua estrangeira para habilidades passivas²; ou seja, para leitura e escrita. Recomendam

² Nesse contexto, entende-se a leitura e a escrita como habilidades passivas pela ausência da interação oral do aprendiz com seu meio. Concebe-se que somente a leitura e escrita não são suficientes para promover a interação efetiva do aprendiz

a leitura e o texto como exterioridade integradora das aulas. Com base nisto, ambos priorizam a dimensão social do funcionamento da linguagem e não a dimensão cognitiva, igualmente importante. O eixo teórico condutor dos PCN é a visão Sociointeracionista da linguagem (VYGOTSKY, 1998) e, das DCE, a Pedagogia Crítica (GIROUX, 2006);

- b) A ausência das Tecnologias de Comunicação Digital nas salas de aula tem como consequência a falta de interação do conhecimento formal com o conhecimento disponível no ciberespaço, o qual está intrinsecamente vinculado ao inglês;
- c) Orientações metodológicas para o ensino de línguas estrangeiras: as concepções metodológicas utilizadas nas aulas permanecem voltadas para a ênfase na leitura e para a gramática. O ensino está voltado essencialmente para a estrutura da língua e não para o seu uso. O excessivo emprego da Língua Portuguesa durante as aulas de inglês retrata características da antiga abordagem que priorizava a Gramática, a Tradução e o Método da Leitura. A própria transposição didática denuncia esta característica da formação dos professores, a qual se apresenta sob duas formas distintas. Por um lado, a formação centra-se em concepções que seguem linhas “arborescentes da evolução linguística” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 27), num princípio que compreende a língua como sistema inato de representação simbólica e, por outro, o foco está na compreensão da linguagem como fenômeno exógeno, apenas externo ao indivíduo, ignorando a cognição e a biologia do conhecimento – fatores dissociados que dificultam a gestão do conhecimento para a verdadeira construção do saber.

O processo investigativo, realizado durante o curso, foi possibilitado por meio de encontros presenciais e virtuais. A interação virtual foi viabilizada pela Plataforma Moodle, que permitiu a aproximação de todos os participantes da pesquisa, originários de realidades e formações distintas.

O segundo capítulo está cingido pelas teorias que embasam o presente estudo pautado nos domínios cognitivo, tecnológico, biológico, filosófico e linguístico, os quais, pelo entrelaçamento de disposições, dão a sustentação necessária e adequada para a constituição do método.

No domínio cognitivo aborda-se mente e corpo como instâncias inerentes uma à outra, tendo a enação – ação guiada pela percepção – como

com os diferentes aspectos da sociedade. O ato de ouvir, compreender e se posicionar - responder, concordar, discordar e, enfim, opinar - é a real interação.

foco central. Existe uma relação estreita, indissolúvel e complementar entre ambas no fenômeno da aprendizagem. É a forma pela qual o sujeito perceptor consegue guiar suas ações, transformando-as constantemente. Não é mais um mundo dado anteriormente, independente do sujeito e da percepção, mas é um mundo construído pela estrutura sensoriomotora do sujeito. Segundo Varela; Thompson e Rosch (1991), as estruturas da cognição emergem dos esquemas sensoriomotores vivenciados e permitem que a ação seja construída e guiada pela percepção. Para os autores, é a maneira pela qual o sujeito perceptor está inscrito num corpo que determina como o sujeito pode agir e ser modulado pelos acontecimentos do meio.

No domínio tecnológico, pondera-se que a tecnologia digital, implicada na vida das pessoas, é responsável pela mediação das ações da sociedade contemporânea e impulsionadora da produção e da disseminação do conhecimento. Para Murray (2003) a tecnologia digital é procedimental e incorpora comportamentos complexos e aleatórios, superando a transmissão de informações estáticas. Com a Tecnologia de Comunicação Digital, novos e atrativos recursos nascem para aprimorar o modo do “fazer” dos professores, acrescentando qualidade, multiplicidade e dinamismo aos materiais. Assim, Silva; Café e Catapan (2010) demonstram o surgimento de novos conceitos de recursos didáticos – os ODEA – e Lévy (2004) explana que as próprias bases do funcionamento social e as atividades cognitivas se modificam. Portanto, a tecnologia estabelece um novo e profícuo diálogo com a pedagogia por meio do mundo dos ODEA.

Na premissa biológica, com base em Maturana (2009) defende-se a superação do princípio dualista – corpo-mente, espírito-matéria. Compreende-se que a ininterrupção entre o biológico e o social ou cultural são aspectos inerentes ao método aqui proposto. Deste modo, argumenta-se que o conhecer passa, necessariamente, pelas experiências da vida cotidiana e, portanto, das experiências de cada um. É este aspecto da vivência humana que vincula o ato de conhecer à constituição biológica individual, como enfatizado por Piaget (1974).

A pesquisa também guarda aproximação com a Filosofia e com a Fenomenologia por meio do pensamento de Merleau-Ponty (1963), que apresenta a corporeidade ³, na qual o corpo é dotado de inteligência

³ É digno de nota considerar que autores diferentes usam tanto corporeidade quanto corporalidade para o mesmo sentido. No original “*embodiment*”. “Este termo é atualmente utilizado nas Ciências Cognitivas para descrever a filosofia e as metodologias dos cientistas cognitivos que estudam a cognição como a junção inseparável e linear de um organismo cognoscente com o seu meio. [...] A mente

própria. É a unidade entre o corpo e a psiquê que se manifesta nas memórias guardadas pelo indivíduo a respeito das experiências vividas e aprendidas, despontando, assim, a unidade indissociável entre as dimensões biológicas e psicológicas do ser humano. O conhecimento, portanto, envolvendo corpo e mente, é um processo mediado pela linguagem. É somente através dos recursos linguísticos que se constroem os diferentes sistemas do conhecer cultural humano. No pensamento de Deleuze e Guattari (1996), o conhecimento humano é também expresso por produtos de ordem artística, tecnológica e científica. Tais produtos podem ser abstratos ou concretos, criados ou recriados e são inerentes à definição conceitual de conhecimento. Por esta via, o conhecimento é rizomático⁴, isto é, se concretiza por meio de múltiplas formas.

No domínio linguístico, objetivando compreender melhor os caminhos da linguagem, busca-se auscultar a abrangência de diferentes postulados e sua influência no ensino-aprendizagem. O estudo aborda o modelo Nominalista⁵, que comporta uma visão objetiva e simbólica do mundo e que influenciou sobremaneira o ensino-aprendizagem de LE.

não é simplesmente encarnada e, subsequentemente, separável do corpo, mas é ela própria uma propriedade emergente e inseparável de um dado arranjo material de componentes que formam o corpo de organismos cognoscentes em interação com o seu meio ambiente” (VARELA; THOMPSON; ROSH, 2001, p.16).

⁴ Na teoria de Deleuze e Guattari (1996), rizoma é um modelo descritivo ou epistemológico onde não há proposições ou afirmações mais fundamentais do que outras na estrutura do conhecimento. Este não deriva, por meios lógicos de um conjunto de princípios primordiais, mas elabora-se, simultaneamente, a partir de todos os pontos sob a influência de diferentes observações e conceitualizações. Neste modelo epistemológico, a organização dos elementos não segue linhas de subordinação hierárquica. Qualquer elemento pode afetar ou incidir em qualquer outro. Em um modelo rizomático, qualquer afirmação que incida sobre algum elemento poderá também incidir sobre outros elementos da estrutura, sem importar sua posição recíproca. Não constitui-se de unidades e, sim, de dimensões. O rizoma é feito de linhas, tanto de linhas-de-continuidade quanto de linhas-de-fuga como dimensão máxima, segundo a qual, em seguindo-a, a multiplicidade metamorfoseia-se, mudando de natureza. O rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído e sempre desmontável, conectável, reversível e modificável com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga.

⁵A visão nominalista concebe a categorização como uma simples nomenclatura, palavras são etiquetas para conceitos.

Compreende o conhecimento representado na mente, por meio de símbolos que significam ou representam objetos ou categorias de objetos do mundo real. Esse pensamento é comparado ao paradigma que defende a experiência humana como fenômeno significativo na construção do sentido da linguagem e apresenta a visão prototípica de categorização.

A Linguística Cognitiva – LC – (LAKOFF, 1987) também contribui na fundamentação deste estudo, assim como a semântica de sentido (FILMORE, 1985) – aspecto teórico – que considera o conhecimento de mundo e a experiência humana na categorização do sentido e no significado da linguagem. É o postulado que defende as experiências pessoais e coletivas como a base para os sistemas conceituais.

A Linguística Cognitiva trata o significado das palavras sob as mais variadas apresentações como resultado de relações intra e extralinguísticas, englobando aspectos textuais, cognitivos e interativos. A experiência construída por cada indivíduo interfere na conceitualização do mundo. A diversidade de contextualizações é conhecida como polissemia, que é abordada como uma questão de prototipicalidade na categorização da realidade. No fenômeno da linguagem se reproduzem e se observam as regularidades e as irregularidades na descrição do mundo. A dimensão física das pessoas de algum modo produz, permite e experimenta a linguagem. Já o mundo, situado fora desses corpos, é descrito, constituído ou denotado pela linguagem e, “portanto, direta ou indiretamente por aqueles corpos que produzem, permitem ou experimentam a linguagem” (ANDRADE; REIS; VIANA, 2010, p, 38).

A pesquisa busca demonstrar que, no caminho da construção do sentido, a área da Linguística Cognitiva tem a experiência humana como fonte significativa na edificação do sentido da linguagem. A experiência é elemento basilar e mais atuante no sistema conceitual. Dessa forma, o trabalho se distancia da padronização clássica de categorização, que propõe uma visão objetiva do mundo, processo pelo qual se faz o reconhecimento de ideias e objetos, organizados, definidos, reconhecidos e classificados de acordo com categorias.

Com base na LC esta pesquisa elege o pensamento metafórico como principal sustentação na construção do sentido. Diferencia-se da visão tradicional, que considera a metáfora como algo pertencente à poesia, ignorando sua prática na vida diária. As conclusões de George Lakoff e de Mark Johnson (1980, 1999) são de que a metáfora pode, de fato, ser muito mais central para a linguagem humana do que para o próprio pensamento. A metáfora está onipresente na vida cotidiana e é mais do que apenas uma questão de linguagem, pode estruturar todo o sistema conceitual humano. É nesse ponto que o ensino de LI se apropria da figura da metáfora como

variável criativa na aprendizagem; ou seja, viabiliza as construções de conceitos individuais de sentido, pertinentes a cada ser humano. O método proposto parte desse princípio: das metáforas individuais e da linguagem natural, construída na direção do conhecimento formalizado.

Lakoff (1987) apresenta a concepção linguística e pré-linguística na formação do sentido. São os Modelos Cognitivos Idealizados. Esta teoria permite a compreensão da metáfora na linguagem e pode responder pelo entendimento sobre o mundo, desde conceitos simples e concretos até os mais científicos e abstratos. A metáfora é tida como o início da teoria dos MCI. Pode ser conceitual ou pré-linguística, mas é melhor reconhecida quando está expressa na linguagem.

A metáfora ancora-se e é motivada pela experiência humana coletiva, mas, sobretudo, individualizada. É um mapeamento conceitual entre entidades cognitivas – domínio fonte e domínio alvo – e são conhecidas como metáforas orientacionais. Nelas, aborda-se que as metáforas são essenciais na formação e na externalização de conceitos. De forma ampliada, as metáforas múltiplas e complexas são construídas a partir de metáforas primárias, e cada metáfora primária está incorporada no mundo por meio das experiências corporais. São os liames das dimensões corporais e sinestésicos, que têm sido denominados de corporeidade. Quando o domínio de origem é apropriadamente básico, como quando se trata de experiência sinestésica humana ou do conhecimento das propriedades dos objetos físicos, a ideia vai além da metáfora. Essa concepção se aproxima da concretização da cognição humana.

Os MCI podem ser compreendidos como espaços e modelos mentais que estruturam esses ambientes. As diferenças residem no que esses espaços representam e a forma na qual eles estão estruturados. Nessa linha, a proposta aqui apresentada argumenta sobre a necessidade de o ensino de inglês ter como ponto de partida conceitos sensíveis e concretamente perceptíveis pelo estudante, que comportam sentido concreto, rumo às considerações abstratas.

O terceiro capítulo é destinado à análise dos dados. Será o momento do confronto da teoria com o fazer do professor, representado pela transposição didática. É o espaço e o momento em que se pode visualizar e compreender “as razões do fracasso do ensino da LI em escolas públicas”. Também são levantadas hipóteses para compreender as razões que levam os professores a defender o uso quase que exclusivo da leitura nas aulas de LI, o apego incondicional às normatizações de documentos oficiais, bem como o baixo nível de inserção da TCD no processo de ensino-aprendizagem de inglês.

O quarto capítulo expõe os principais passos do método desenvolvido nesta jornada, denominado “*My Way*”⁶: um método para o ensino-aprendizagem da Língua Inglesa. O nome intenciona demonstrar que todo e qualquer conteúdo, para ser efetivamente apreendido, deve, primeiramente, levar em conta a estrutura do sujeito estudante – psicológica, social, cultural e corporal.

O método de ensino-aprendizagem é um fenômeno processual e exerce um estado global de apresentação da linguagem. A abordagem teórica de sustentação do presente método está baseada nas Ciências Cognitivas que valorizam o conhecimento experienciado – mente e corpo – como entidades inseparáveis. A tecnologia digital é apresentada como a alma do método por onde flui o ensino e a aprendizagem, num fluxo contínuo de duas mãos complementares, exercendo um papel vital na nova concepção que envolve a construção do conhecimento – nas palavras de Ausubel (1976) – aprendizagem significativa.

Nesse íterim são apresentados os objetivos, as atividades de ensino e de aprendizagem, o movimento dos estudantes, a função do professor e do material didático, como também a forma que se concebe a avaliação e o design do método. A proposta de material didático aparece como o grande diferencial em relação aos métodos já existentes. Os Objetos Digitais de Ensino-Aprendizagem, com sua capacidade enciclopédica de atender às necessidades da LI no ensino formal, estão encaminhados para facilitar a construção da consciência fonológica e, conseqüentemente, da aprendizagem – agregam qualidade digital e são compatíveis com os aparatos tecnológicos existentes nas escolas, possibilitando a combinação de tecnologias e a convergência de mídias.

O foco essencial está no desenvolvimento da consciência fonológica e fonética, base para o desenvolvimento linguístico de cada estudante. Observa-se o modelo de prototipicidade, por meio do qual a oralidade e o ensino do vocabulário antecedem a leitura e a gramática, visando desenvolver a proficiência na língua. O método propõe observar, primeiramente, os sentidos mais básicos – prototípicos – para depois observar os sentidos secundários – menos prototípicos – vinculando o vocabulário de significação concreta como base para a construção de concepções abstratas na língua alvo.

As considerações finais se reportam aos resultados evidenciados na pesquisa, que deram sustentação para a elaboração do método, assim como à demonstração dos resultados das observações no que se refere aos

⁶ “Meu caminho” ou “meu jeito” (tradução nossa).

documentos oficiais, ao emprego da TCD no ensino-aprendizagem e aos métodos utilizados nas aulas de inglês.

Defende-se que a TCD pode aprimorar o quadro do ensino formal de LE, encantando os aprendizes e desenvolvendo o interesse pela aprendizagem do idioma. Fica claro, porém, que só se conseguirá sucesso se o professor tiver se apossado desse conhecimento e se optar por realizar um ensino diferenciado e se tiver tomado gosto pela nova forma de ensinar.

Em suma, considerando o contexto midiático da sociedade atual, onde a comunicação acontece de forma contígua e as oportunidades de avanço tecnológico, melhoria financeira, aperfeiçoamento profissional e interação cultural emergem no cotidiano, as línguas estrangeiras mediam a conexão com os bens disponíveis e, especificamente, a Língua Inglesa é a senha de acesso. Sendo uma língua global, é de se esperar que as pessoas a conheçam e interajam por meio dela. Portanto, o método elaborado e apresentado a partir desta pesquisa, desenvolvido dentro de uma abordagem integral e sistêmica, representa um ponto de avanço no processo hodierno de ensino.

CAPÍTULO 1 DOMÍNIO METODOLÓGICO

Quanto mais bem resolvido o ambiente de imersão, mais ativos desejamos ser dentro dele. Quando as coisas que fazemos trazem resultados tangíveis, experimentamos o sentido de agência. Agência é a capacidade gratificante de realizar ações significativas e ver o resultado de nossas decisões e escolhas. No entanto, normalmente não esperamos vivenciar a agência dentro de um ambiente narrativo tradicional (MURRAY, 2003, p. 127).

A finalidade deste capítulo é retratar os passos percorridos durante a evolução da pesquisa, os quais contemplam as variáveis para a coleta de dados e de informações. Esta descrição é o suporte para compreender a abordagem e o modelo de investigação, primordial para a fundamentação do trabalho em nível de campo, que amparou a busca de comprovação para a seguinte hipótese: “a inserção da tecnologia nas aulas de Língua Inglesa potencializa o processo de ensino- aprendizagem”, tendo como objeto central a transposição didática na elaboração de Objetos Digitais de Ensino-Aprendizagem – ODEA.

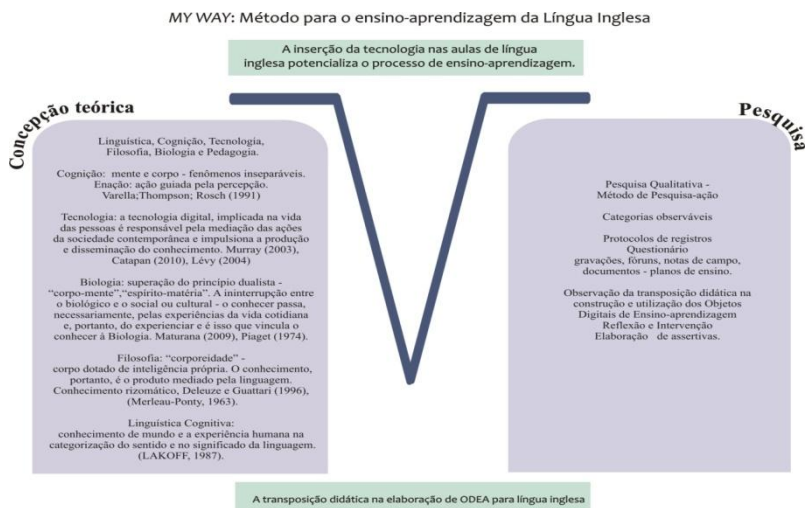


Figura 1. Vê de Gowin (1981), adaptado por Catapan.

O presente estudo é passível de ser representado pela figura conhecida como Vê de Gowin (1981)⁷ ou Vê epistemológico, que demonstra o design teórico-metodológico e o propósito da pesquisa. Por meio do Vê de Gowin se visualiza o mapeamento do procedimento metodológico da investigação. Na figura 1, está retratado o processo de organização da pesquisa, bem como o desdobramento da proposta de estudo, começando pelo domínio metodológico, que serve como guia orientador.

A pesquisa é de cunho qualitativo, com ênfase no uso do método da Pesquisa-Ação, que permite a ação e a interação nas categorias observacionais. Assim, os dados foram obtidos a partir do uso de diferentes protocolos de registros, possibilitados pelos encontros presenciais e virtuais com um grupo de professores da Educação Básica de Escolas Públicas, como também com acadêmicos do último ano de um curso de Letras, num total de 30 pessoas – 15 professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental – escolas municipais – 10 dos anos finais – escolas estaduais – e cinco acadêmicos do curso de letras. As observações e a aquisição dos demais registros foram obtidos a partir da participação desse grupo em um curso que teve por objetivo demonstrar a importância da Tecnologia de Comunicação Digital – TCD – no ensino de inglês como promotora da valorização da experiência humana no processo de aprender e levar os participantes a conceber e a elaborar Objetos Digitais de Ensino-Aprendizagem. Esse momento evidenciou as características positivas e negativas da transposição didática dos professores. Com efeito, pode-se, com mais detalhes, conhecer o perfil dos participantes, o ambiente formal em que é desenvolvido o trabalho diário nas escolas e a gestão da disciplina no contexto pesquisado. Dessa forma, a partir destas observações e intervenções passou-se à elaboração de assertivas para a proposição do método.

Para que a observação e a coleta dos dados fossem realizadas de forma a contemplar os objetivos propostos, a pesquisa foi configurada em três dimensões, a saber: dimensão tecnológica e dimensão teórica e, por último, a dimensão que uniu a teoria, a tecnologia e a língua na elaboração dos ODEA.

A primeira dimensão é a etapa de contato dos docentes com a tecnologia digital inserida nas aulas de inglês. Ocorreu no âmbito presencial e virtual e teve o objetivo de introduzir aos docentes os princípios do método que aqui é proposto – a valorização da experiência humana como

⁷ Vê de Gowin (1981), adaptado por Catapan para procedimento da pesquisa (RONCARELLI, 2007).

fio condutor do processo de aprendizagem de línguas estrangeiras, por meio do qual a emoção conduz a ação na construção do conhecimento. Este momento permitiu observar as dificuldades dos professores em relação ao uso da língua para a interação e a comunicação, como também a possibilidade de inclusão da TCD em suas aulas. Ficou evidente que, quando se trata de conhecimento linguístico, no momento de ensinar, de maneira geral, os professores preferem trabalhar com conteúdos que envolvem essencialmente a estrutura da língua, como forma de mascarar a deficiência no idioma em questão.

O estudo de teorias relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e ao uso da TCD configura-se como a segunda dimensão e ocorre paralelamente à primeira. Esta fase oportunizou o estudo de diversas concepções voltadas para “como ensinar”, “o que ensinar” e “quando ensinar”, como também para as necessidades, exigências e vicissitudes da era da cibercultura. Essa fase permitiu a compreensão dos motivos que levam os professores a aderir os documentos oficiais de forma resignável e incondicional.

A terceira dimensão – e a mais importante sob a ótica desta proposição – foi o espaço destinado para a concepção e elaboração de ODEA – fase destinada à manipulação da língua em consonância com a teoria e a tecnologia. Um ODEA, conforme representado na figura 2, configura-se sobre uma base prática – a língua, a teoria e a tecnologia.

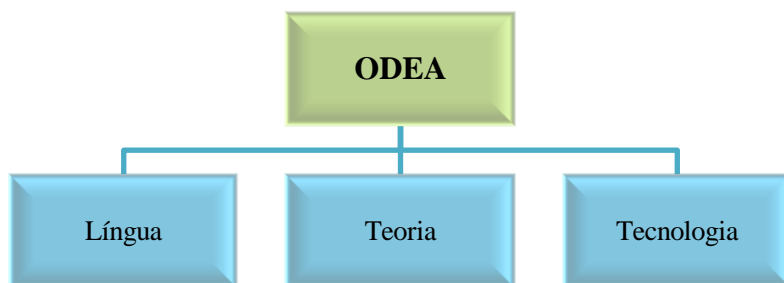


Figura 2. Representação gráfica do processo de construção de Objetos Digitais de Ensino-Aprendizagem.

Este foi o momento em que se manifestou a “transposição didática”⁸ por parte dos docentes, em consonância com o objeto da

⁸ Segundo Chevallard (1991), transposição didática é o trabalho que transforma um objeto do saber a ensinar em um objeto de ensino (assunto retomado no capítulo 3).

pesquisa. Medos, crenças, atitudes, hábitos e vícios vieram à tona durante as apresentações e possibilitaram a comparação com as informações obtidas a partir de outros protocolos. Por meio da transposição didática, que além da forma de ensinar abarca o conteúdo, foi possível comparar o “dizer” e o “fazer” dos professores, conforme mostra a figura 3 – o que ensinam, como ensinam e por que ensinam.



Figura 3. Representação gráfica do processo de transposição didática.

Portanto, a partir da definição do problema – “o fracasso da aprendizagem da Língua Inglesa nas Escolas Públicas” – a pesquisa foi delineada visando discutir “as razões” da existência, bem como a nuances mais perceptíveis de tal problema e, por fim, alcançar o objetivo de propor um método que venha a contribuir para o resgate do potencial afetivo da figura humana – o “SER” e sua mobilidade como agente merecedor de circular pelas mais diversas culturas pelo uso da LI.

1.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

1.1.1 Justificativa: a Tecnologia de Comunicação Digital no ensino-aprendizagem da Língua Inglesa

A Língua Inglesa circula universalmente em paralelo com as novas tecnologias, e ambas evoluem rapidamente num certo pacto de complementaridade. A informação científica, o conhecimento acadêmico e o corpora-cultural implicam em contextos pessoais e, ao mesmo tempo, universais. No entanto, a ausência do conhecimento, tanto do idioma quando da tecnologia, pode implicar na não aquiescência desses bens – em grande parte, distribuídos gratuitamente. Litto (2009, p. 16) alerta para o fato de que, enquanto a Língua Inglesa domina com cerca de oitenta por cento das informações disponíveis na *Web*, a língua portuguesa está presente em apenas um por cento. Segundo o autor, com tão pouco conteúdo disponível em língua portuguesa e com um ensino de inglês tão fraco no Brasil, a aprendizagem mais livre por meio da *Web* deve, infelizmente, crescer mais lentamente do que poderia.

A preocupação não se limita apenas à educação via web. As ações no contexto presencial também retratam a insuficiência do conhecimento da LI. Formiga (2008, p. 41) lembra que, no ambiente acadêmico brasileiro, “são inúmeras as revistas científicas indexadas internacionalmente, todas em inglês [...], o que significa escrever e publicar no idioma internacional da rede”. Destarte, privar o estudante de Escolas Públicas de um bom ensino nesta área significa privá-lo de agir, de se relacionar e de usufruir dos bens do mundo atual, o que, em última instância, representa uma forma de exclusão e de preconceito.

Não há como propor um novo modelo que se utilize da TCD sem, primeiramente, tomar ciência do contexto que envolve o ensino do inglês e suas implicações no decorrer da vida dos estudantes. As informações negativas acerca de resultados de avaliações sobre o desempenho dos brasileiros em Língua Inglesa espalham-se pelos meios de comunicação. Dados recentes, provenientes do EF – *English Proficiency Index* (EF EPI) de 2012 – demonstram que o Brasil está na 46ª posição num ranking que considera 54 países⁹ no que se refere a “saber inglês”. O Brasil se encontra

⁹ Às vésperas de sediar os dois maiores eventos internacionais do planeta – a Copa do Mundo, em 2014, e os Jogos Olímpicos, em 2016 – os brasileiros apresentam um dos piores desempenhos ao se comunicar em inglês, revela pesquisa. De acordo com o EF – *English Proficiency Index* (EF EPI) de 2012, o país está numa posição muito desconfortável (na 46ª posição em um ranking que considera 54 países). A América Latina tem um desempenho baixo, e o Brasil fica atrás de Argentina (o melhor colocado na região, único com “proficiência moderada” no continente, e em 20º lugar no ranking geral), Uruguai, Peru, Costa Rica, México, Chile, Venezuela, El Salvador e Equador. O relatório do EF EPI ressalta que o chamado analfabetismo

em uma posição desconfortável diante de outros países, mesmo da América Latina, principalmente no quesito oralidade. Isso tem reflexos diretos na inovação e na competitividade da economia e, consequentemente, na renda das famílias. Jovens, estudantes e profissionais são os que mais sofrem as consequências negativas da deficiência do ensino da língua no espaço público formal.

A maioria dos que entram nessas estatísticas são estudantes oriundos de Escolas Públicas. O conhecimento em LE, via de regra, se resume àquele recebido durante os anos na instituição. Apesar de um longo período, a deficiência ocorre porque se prioriza apenas a leitura e a escrita, em detrimento do desenvolvimento prático da oralidade. O resultado é que, tanto em concursos para a admissão em universidades quanto no mercado de trabalho, enfrentam a concorrência daqueles que estão mais qualificados porque estudam em organizações particulares e complementam a formação em LI em escolas de idiomas.

Diante dessa realidade, este estudo busca encontrar uma saída para este problema, que tolhe a qualidade do ensino nas Escolas Públicas. Dentre as mais variadas instituições, essa é a que apresenta as maiores dificuldades na construção do conhecimento na área, como também encontra barreiras para que os estudantes tenham a inserção tecnológica – como colaboradora do ensino formal. O estudo se propõe, portanto, a contribuir com a oferta de uma nova forma de ensinar LE, sobretudo para as escolas públicas.

Com efeito, essa nova dinâmica na comunicação e na disseminação do conhecimento exige, consequentemente, atualização e adequação de atitudes no ensino-aprendizagem. Esse fenômeno evidencia a necessidade e a urgência de se superar o distanciamento existente entre as exigências da sociedade do conhecimento e o modo tradicional e ultrapassado de ensinar inglês.

Um dos grandes desafios proposto pelo atual cenário é desenvolver habilidades para fazer escolhas corretas diante da avalanche de informações disposta às pessoas. Decorre, então, que é prioritário desenvolver

funcional – ou seja, a incapacidade de pessoas alfabetizadas entenderem o que está escrito – tem grande influência na posição do Brasil e constitui-se em um limitador para o aprendizado de línguas, o que explicaria o “baixo nível de proficiência”. A pesquisa ressalta que a educação pública tem um papel importante e que, de um ano para o outro, com a mudança na metodologia, foi excluída a compreensão da língua falada, o que também afetou negativamente a posição do Brasil. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,brasileiros-falam-ingles-de-qualidade-muito-baixa-diz-pesquisa,950188,0.htm>>. Acesso em outubro de 2012.

habilidades e estratégias adequadas para selecionar o que é relevante, a fim de estabelecer associações significativas e eficazes – fatores indispensáveis no mundo globalizado. Na posição de Okada,

O volume de dados cresce assustadoramente a cada minuto. Os acontecimentos ocorrem mais rapidamente do que somos capazes de acompanhá-los. O fluxo de produção de conhecimentos é maior do que pode dar conta uma formação educacional e profissional regular (OKADA, 2008, p.37).

Assim, desenvolver aptidões torna-se vital neste panorama marcado pelas informações da era digital e, conseqüentemente, pela sociedade do conhecimento e pelo mundo globalizado. A habilidade de se comunicar, agir e interagir em Língua Inglesa proporciona, sem obstáculos, a troca de experiências, de informações e, principalmente, de conhecimento, por todos os escaninhos do planeta. Novos saberes estão ao alcance de todos, de forma rápida e em qualquer espaço.

Além de as tecnologias digitais patrocinar o acesso aos mais diversos conhecimentos, a utilização de um idioma comum ultrapassa fronteiras e promove o ingresso a toda sorte de informações. Portanto, oportunizar aos estudantes o acesso à Língua Inglesa, de forma que o conhecimento construído no idioma e pelo idioma promova mudança significativa em suas vidas e na vida da sociedade, parece ser um inadiável compromisso da educação escolar. Entender que todos podem usufruir dos bens informacionais que circulam no mundo globalizado significa, em termos práticos, a começar pela base a mudar a forma de conceber o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Seguidamente, surgem propostas curriculares e métodos de ensino com o propósito de atender às expectativas e às demandas sociais. Neste novo momento histórico, as exigências de novos modelos de ensino decorrem das grandes alterações vividas pela sociedade, sobretudo pelo intenso fluxo de informações. Lévy (2004) orienta que toda e qualquer reflexão séria sobre os devires dos sistemas de educação e de formação devem levar em conta que a mutação do saber e a interação das pessoas no ciberespaço são promovidas pelas tecnologias intelectuais e estas favorecem novas formas de acesso à informação. Lévy salienta a necessidade de que

Qualquer reflexão sobre o futuro dos sistemas de educação e de formação na cibercultura deve ser fundada em uma análise prévia da mutação

contemporânea da relação com o saber. O uso crescente das tecnologias digitais e das redes de comunicação interativas acompanha e amplifica essa mutação (LÉVY, 2004, p.157).

A adoção ativa da tecnologia digital do processo de ensino-aprendizagem proporciona o envolvimento do estudante no uso real da língua estrangeira e irá ajudá-lo na autopercepção como ser social. Além de desenvolver o raciocínio em outra língua, irá conduzi-lo a perceber o quanto o mundo é heterogêneo, diverso e culturalmente rico ao seu redor.

Nesse sentido, acredita-se que a Tecnologia de Comunicação Digital, por meio dos Objetos Digitais de Ensino-Aprendizagem, comporta todas as ferramentas necessárias para fazer a ponte entre a diversidade linguística disponível no ciberespaço e a formalidade requerida em sala de aula. Entende-se que essa comunhão traz a dinamicidade necessária às aulas de inglês, somando-se à compreensão linguística e pedagógica exercida pelo professor no momento da transposição didática. Murray (2003, p. 23) considera que “certas modalidades de conhecimento podem ser mais bem apresentadas em formatos digitais do que seriam em forma impressa”. Em sua compreensão, “o conhecimento de uma língua estrangeira pode ser melhor transmitido com exemplos de múltiplos falantes em ambientes autênticos do que com listas de palavras em uma página”.

A Língua Inglesa é um meio para ampliar o contato com outras formas de conhecimento e com outros procedimentos interpretativos da realidade, vivificadas na sociedade digital. Seu uso ameniza o isolamento de comunidades, as quais se relacionam e atravessam fronteiras geopolíticas e culturais, se comunicam e buscam se entender mutuamente de forma hipertextual. Isso significa que

Tomemos os nossos corpos simultaneamente como estruturas físicas e como estruturas experienciais vividas – em suma, tanto como “externos” e como “internos”, biológicos e fenomenológicos. São dois aspectos da corporalidade que não são antagônicos. Pelo contrário, circulamos continuamente entre um e outro. (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1991, p. 16).

Assegura-se, portanto, que o momento atual requer que se pesquise, se pense e se proponha ações, métodos e abordagens que contemplem, acima de tudo, o “SER”, o “fazer” e o “agir” do homem em suas diversas dimensões. Num contexto midiático e hipertextual, onde a consciência

individual e coletiva se faz presente a todo instante e é concretizada pelo fluxo de informações do ciberespaço, esta visão de totalidade do homem é ainda mais basilar.

Lévy (2004) afirma que a velocidade da renovação dos saberes nos ampara na defesa da conciliação do saber escolar com os conhecimentos da cibercultura. Para ele, a nova natureza do trabalho equivale cada vez mais a aprender, a transmitir saberes e a produzir conhecimentos num momento em que o ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que ampliam, exteriorizam e alteram muitas funções cognitivas humanas.

Compreende-se que a preocupação com o ensino-aprendizagem de línguas não é uma questão nova. O mote deste estudo, no entanto, é evocar a necessidade de adentrar na concepção da hipertextualidade da comunicação digital e da indissociabilidade entre mente e corpo a fim de entender a linguagem como fenômeno humano e universal, capaz de adotar, inserir e valorizar as particularidades de cada indivíduo como princípio facilitador do aprendizado. Assim, crê-se que “a vivência humana agencia um domínio de ações num contínuo emocionar. [...] Todo viver humano acontece em redes de conversação” (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 2009, p. 09).

Portanto, a hipótese deste estudo se configura no sentido de acreditar que a TCD pode potencializar as ações do processo de ensino-aprendizagem, ocasionando as transformações esperadas nesse contexto, pois, por meio dessas bifurcações comunicacionais, a LI intercambia conhecimentos e culturas – local e global – potencializando o saber formalizado em sala de aula, como representado na figura 4.



Figura 4. Representação gráfica da interação criada pela Língua Inglesa e a Tecnologia Digital.

1.1.2 Problema: representação sistêmica e aproximação da pesquisa

Esta pesquisa envolve a construção de um método que requer a convergência de tecnologias digitais, mídias interativas, pressupostos teórico-metodológicos e a Língua Inglesa.

A investigação emerge em um processo de atuação permanente, no qual as decisões teórico-metodológicas se definem e se redefinem de forma constante ao longo de todo o procedimento investigativo e propositivo, com a perspectiva de construção de conhecimentos. Para tal, considera “que a definição do problema se constitui na primeira representação do pesquisador com a pesquisa” (GONZÁLES REY, 2005, p. 87) e, dessa forma, o problema se corporifica e se configura “nas razões que levam ao fracasso da aprendizagem da Língua Inglesa nas escolas públicas”. Com esse propósito estabelecido, a pesquisa instiga respostas para questões como: por que estudantes das Escolas Públicas não aprendem a Língua Inglesa e até rejeitam a sua prática? Que dificuldades impedem que esses estudantes exercitem o idioma estrangeiro nas diferentes habilidades, principalmente na oralidade? Onde se aloja o problema e a partir de que ponto ele fica evidenciado? Como e sob que condições é realizada a gestão do conhecimento desta disciplina nos espaços formais de educação? Que métodos de ensino-aprendizagem são utilizados em escolas públicas regulares? Em que medida estão disponíveis os recursos tecnológicos e como a TCD é utilizada nas aulas de LI?

O panorama político-administrativo-educacional que sustenta o *status quo* do ensino de inglês em escolas públicas está retratado em três

vertentes que, naturalmente, confluem para a sala de aula e influenciam diretamente no baixo nível de aprendizagem. A problemática, observada com origem em três linhas diferentes, se apresenta de forma separada, mas, na prática, se mesclam em uma só, gerando crenças, atitudes e posturas adotadas e defendidas pelos professores, as quais municiam e enraízam a ação pedagógica sob determinadas características. São elas: a) as orientações de dois documentos oficiais – Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná – que norteiam as diretrizes do ensino-aprendizagem de LE, b) o modo como a Tecnologia de Comunicação Digital é tratada na ambiência escolar e c) a linha metodológica adotada (metodologia utilizada) nas aulas.

1.1.3 O discurso dos documentos oficiais

Diversos documentos oficiais foram elaborados com o propósito de definir e regular as políticas educacionais para o ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Cada qual trouxe orientações basilares, definindo métodos, abordagens e focos a serem seguidos pelos educadores. A pesquisa avalia os dois últimos documentos ainda em vigência: as Diretrizes Curriculares para o ensino da Língua Estrangeira do estado do Paraná (2008) – DCE – e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) – PCN. São regulamentos básicos para a prática pedagógica, servindo como primeiro guia para o professor de Inglês. Ambos recomendam o texto e a leitura como aspectos integradores das aulas. Os dois documentos priorizam o aspecto social do funcionamento da linguagem. O eixo condutor dos PCN é a visão Sociointeracionista da linguagem (VYGOTSKY, 1998), e o das DCE é a Pedagogia Crítica (GIROUX, 2006).

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná e os Parâmetros Curriculares Nacionais se assemelham ao defender o aspecto social e exógeno do funcionamento da língua, dissociado de aspectos inerentes ao indivíduo e sua singularidade. Desconsideram, portanto, a hipótese de que fatores internos, biológicos e individuais do aprendiz fazem parte do mecanismo de aquisição de uma língua. Nessa linha, Koch e Cunha Lima (2005) testemunham que, por muito tempo, o diálogo entre as Ciências Cognitivas e as Ciências Sociais não foi frutífero, nem mesmo possível. Para as autoras,

Embora algumas das capacidades cognitivas que interessavam aos cientistas cognitivos clássicos tivessem uma dimensão social óbvia, como é evidente na questão da linguagem e, por outro lado, embora a

linguagem tivesse, também de maneira evidente, uma dimensão cognitiva, os aspectos sociais e cognitivos da linguagem foram, muitas vezes, colocados em lados opostos (KOCH; CUNHA LIMA, 2005, p. 253).

Trata-se, pois, da ausência de interdisciplinaridade e de diálogo entre diferentes ciências que influenciam uma mesma generalidade – a língua. Andando na contramão, Ciências Sociais, Ciências Cognitivas e Linguística têm se excluído e se isolado nas suas proposições. As autoras argumentam que a “Linguística tem assumido, quando se trata da relação entre linguagem e sociedade, uma perspectiva que considera a mente como radicalmente separada do corpo” (2005, p. 254).

Os PCN, mesmo reconhecendo que a “aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno e que seu ensino seja balizado pela função social desse conhecimento” (1998, p.15), recomendam que seja priorizada a habilidade da leitura, preterindo outras disposições essenciais na comunicação e na interação entre as pessoas defendendo a visão sociointeracional da linguagem. Indica que, “ao se engajarem no discurso, as pessoas consideram aqueles a quem se dirigem ou quem se dirigiu a elas na construção social do significado” (1998, p.51). Lier-De Vitto e Carvalho (2008, p. 118) alertam que “o outro-social, fica, neste caso, mais destacado [...] e o apelo ao social suplanta o linguístico”.

As Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (2008), por sua vez, se ancoram no ensino por meio de gêneros textuais e se fixam na perspectiva da Pedagogia Crítica (GIROUX, 2006). A defesa é de que “a leitura crítica extrapola a relação entre o leitor e as unidades de sentido na construção de significados possíveis” (2008, p. 229). O documento argumenta também que, por meio desse enfoque, “objetiva-se que os alunos analisem as questões sociais, políticas e econômicas da nova ordem mundial e suas implicações e que desenvolvam uma consciência crítica a respeito do papel das línguas na sociedade” (2008, p. 225). Estas afirmações geram dúvidas e dificuldades, em razão da grandeza dos objetivos propostos. Como levar o estudante à construção de sentidos possíveis e em que idioma haverá a manifestação e o posicionamento crítico do indivíduo, se na língua alvo ou na língua portuguesa, uma vez que o conhecimento do idioma estrangeiro é meramente incipiente para que haja a apresentação de ideias contrárias ou favoráveis a determinado assunto. Ambos os documentos se assemelham nas orientações sobre que habilidade priorizar no ensino do idioma, como mostra a figura 5.



Figura 5. Representação gráfica das semelhanças entre as orientações dos PCN e das DCE.

Ambos os documentos consideram que o desenvolvimento da linguagem se dá via interação dos indivíduos pelas trocas sociais por meio da leitura. Posteriormente, num processo mental, as trocas sociais exercem movimento e interação.

Diferentemente dessa concepção, o presente estudo entende que a aquisição da língua é entendida como resultado da interação entre o corpo e o ambiente; ou seja, o significado se constrói a partir da experiência do ser, de sua corporeidade e do meio em que vive. Conforme Piaget (1945), a aquisição da linguagem acontece a partir da interação do organismo com o meio, em assimilações e acomodações responsáveis pelo desenvolvimento da inteligência. A figura 6 demonstra como os documentos oficiais se referem à construção de significado no ensino de LE – de forma que se contrapõe ao pensamento defendido nesse estudo.

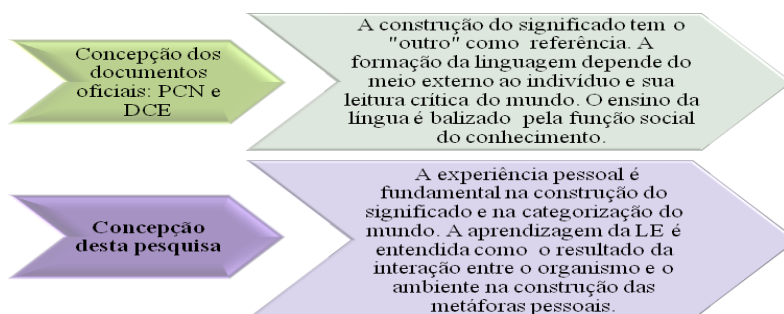


Figura 6. Representação da oposição de ideias entre documentos oficiais e a pesquisa.

1.1.4 Tecnologias Digitais no ensino-aprendizagem de inglês

A Língua Inglesa, por meio das mais variadas tecnologias digitais, traz as peculiaridades em âmbito global para o espaço local, como, também leva as informações locais para além das fronteiras geográficas e políticas, gerando uma verdadeira simbiose que enriquece e dissemina conhecimentos. Na medida em que uma mesma língua é utilizada por pessoas de diferentes nacionalidades, esta passa a carregar as características culturais dos falantes locais. Esse fenômeno é característico do inglês moderno, sobretudo do inglês da era da tecnologia digital, e proporciona o surgimento dos “diferentes ingleses” (KIRPATRICK, 2007, p. 5) no mundo.

A falta de uso condizente das Tecnologias de Comunicação Digital nas escolas provoca uma lacuna no ensino-aprendizagem que tem como consequência a falta de interação do conhecimento formal com o conhecimento disponível no ciberespaço, o qual está vinculado majoritariamente ao inglês. Rajagopalan e Lacoste (2005) lembram que *the readers are told that 1/4 of the world's population speaks English and the 80 to 90% percent of the scientific knowledge produced in the world is written in English*¹⁰.

No ciberespaço, a Língua Inglesa é desterritorializada. Perde seu status de língua nacional e, na pronúncia, perde a rigidez de uma língua padrão a ser seguida – AME, BRE¹¹. Diante das diferentes formas assumidas por essa língua, a tarefa da escola se amplia no sentido de saber como agir em relação ao idioma internacional – que variante adotar no ensino-aprendizagem. Há uma forma padrão que deve ser ensinada aos estudantes e esta é uma definição que cabe à escola e ao professor do idioma. Isso não foge da perspectiva de as diversas variantes serem vistas, compreendidas e analisadas, uma vez que o estudante tem acesso aos diferentes ingleses por meio do espaço virtual. Em decorrência desse fenômeno, surgem muitas dúvidas cujas respostas devem nortear a prática do ensino-aprendizagem. O que anseia saber é como lidar com esse fenômeno frente à realidade tecnológica digital e de que forma a TCD pode contribuir com o processo de ensino-aprendizagem de LI. A TCD faz o elo entre os saberes disponíveis, proporcionando a interação cultural no

¹⁰ Os leitores são informados de que 1/4 da população mundial fala Inglês e o percentual de 80 a 90% do conhecimento científico produzido no mundo é escrito em Inglês (Tradução nossa).

¹¹ Versões da pronúncia americana e britânica que serviram de referência para serem seguidas tanto no uso formal quanto na interação comunicativa informal.

ciberespaço e pode atuar no ensino formal amenizando o distanciamento entre a escola e o mundo além das suas paredes. A importância da TCD no ensino-aprendizagem de inglês está representada na figura 7.

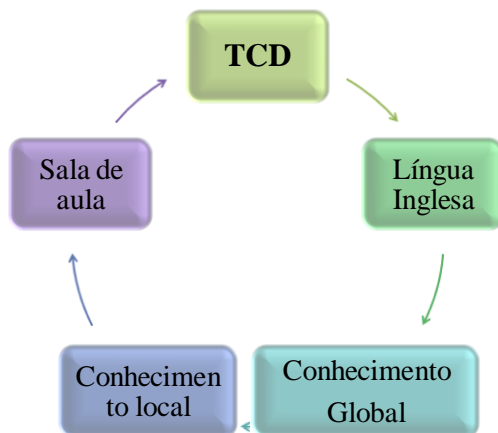


Figura 7. Representação da importância da TCD no ensino da Língua Inglesa

1.1.5 Orientações metodológicas para o ensino de inglês

As orientações metodológicas variaram ao longo do tempo, mas a preferência esteve focada ora na leitura, ora na escrita. Não se percebe a preocupação com a aquisição do idioma no sentido de valorizar a matriz sonora da linguagem como fenômeno que antecede a oralidade e, consequentemente, a leitura e a escrita, na direção da comunicação e da interação dos indivíduos na língua em estudo.

A abordagem teórica que sustenta a metodologia utilizada nas salas de aula das Escolas Públicas é a sociointeracionista; porém, ao priorizar o trabalho apenas com esse foco, destaca-se somente parte do conjunto formador da linguagem, o segmento externo e o social, ignorando a interação do organismo com o meio, bem como a constatação de que a construção de sentido se dá por intermédio das experiências pessoais.

O ensino da disciplina também deixa transparecer o uso de preceitos utilizados para o ensino do Latim. Mesmo depois de ter sido considerada uma língua “morta”, as antigas orientações metodológicas, marcadas essencialmente pela prática da leitura, norteiam ainda hoje o ensino-aprendizagem das Línguas Estrangeiras Modernas – LEM. Uma leve diferença mascara essa postura pela recomendação de uso dos gêneros

textuais; todavia, a gramática dedutiva e as listas de vocabulário evidenciam que a abordagem está centrada em um ensino estruturalista e, consequentemente, com uma metodologia que se preocupa com as matrizes secundárias da linguagem¹².

Os professores compreendem a linguagem como fenômeno exógeno, apenas externo ao indivíduo, ignorando a cognição e a biologia do conhecimento – fatores dissociados que dificultam a gestão do conhecimento para a verdadeira construção do saber em inglês. Portanto, na essência do ensino-aprendizagem reside uma abordagem tradicional – concepção nominalista – a qual se perpetua por meio dos métodos que priorizam a gramática, a tradução e a leitura – gêneros textuais – como se visualiza na figura 8.

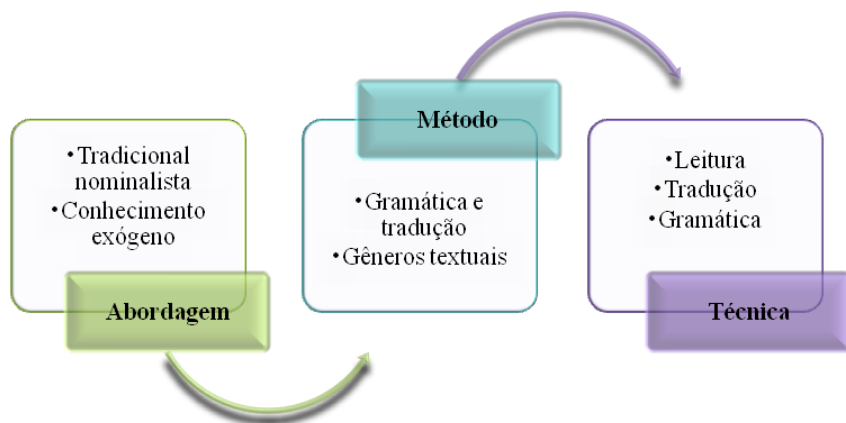


Figura 8. Representação da vinculação hierárquica entre abordagem, método e técnica e como o ensino é focado nessas esferas.

1.2 ABORDAGEM METODOLÓGICA: SUJEITOS, CONTEXTOS, INTENÇÕES E INTERAÇÕES

1.2.1 Abordagem e objeto

A abordagem desta pesquisa se fundamenta na geração do conhecimento por meio da ação e da experimentação e traz como tema central, a utilização da Tecnologia de Comunicação Digital como

¹² Segundo Santaella (2009), as matrizes secundárias da linguagem se referem à leitura e à escrita.

componentes fundamentais no ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, pela inserção de Objetos Digitais de Ensino-Aprendizagem.

O objeto da pesquisa centra-se na transposição didática dos professores participantes do estudo. Esta fase da investigação oportuniza ao professor a identificação das teorias linguísticas e pedagógicas, a definição das concepções filosóficas, biológicas e psicológicas, assim como a influência tecnológica imbricada na gestão do conhecimento no momento da elaboração dos ODEA.

Este estudo parte de uma noção mais ampla do fenômeno do conhecimento em Língua Inglesa. Tem-se como parâmetro tanto a experiência humana como as possibilidades de transformação inerentes a ela, considerando-se as dimensões mental e social como fenômenos intrínsecos; ou seja, considerando que os dois aspectos da corporeidade, o interno e o externo, não são antagônicos, mas complementares, pois,

[...] circulamos continuamente entre um e outro. [...] Não é possível investigar a circulação entre a ciência cognitiva e a experiência humana sem que tomemos como ponto central da nossa atenção este sentido duplo da corporalidade (VARELA; THOMPSON; ROSH, 1991, p. 16).

Portanto, a pesquisa está direcionada pela concepção de que a cognição – o organismo cognoscente – e o meio são inseparáveis e, assim, delimita os objetivos:

1.2.2 Objetivo Geral

O objetivo geral deste estudo é propor um método de ensino-aprendizagem para a Língua Inglesa que contemple as Tecnologias de Comunicação Digital no contexto formal de educação, por meio do uso dos Objetos Digitais de Ensino-Aprendizagem, ocasionando a aproximação do conhecimento escolar com os conhecimentos que circulam no ciberespaço, que se modificam, criam-se e recriam-se pelo uso do inglês. Busca-se, portanto, a associação e a vivacidade entre essas duas totalidades – dentro e fora do ambiente escolar – onde, cotidianamente, se vive a língua.

Para que a proposta do método contemple o desejo, a necessidade e as intenções vivenciadas nesse estudo são indicados os seguintes caminhos como objetivos específicos:

1.2.3 Objetivos específicos

- Descrever a base teórica da Linguística Cognitiva observando sua aplicação para o ensino da Língua Inglesa;
- Analisar aspectos externos e internos, biológicos e fenomenológicos da corporeidade no ensino-aprendizagem de línguas;
- Versar sobre aspectos da categorização clássica e da visão prototípica do significado, observando a semântica conceitual como elemento vinculado à estrutura corpórea, por meio da qual as metáforas primárias, as metáforas complexas e a experiência humana são fundamentais na construção do conhecimento;
- Expor que os esquemas de imagem dão sustentação ao desenvolvimento das linguagens sonora, visual e verbal-oral que antecedem a linguagem verbal escrita;
- Demonstrar interconexão entre Tecnologia, Pedagogia, Linguística, Biologia, Psicologia e Filosofia como elementos essenciais para o desenvolvimento dos Objetos Digitais de Ensino-Aprendizagem para o ensino de inglês;
- Defender a inserção da Tecnologia de Comunicação Digital no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa;
- Elaborar os passos essenciais do método de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa.

1.2.4 Escopo da pesquisa

Conceber e elaborar um método de ensino-aprendizagem com base no uso de Objetos Digitais de Ensino-Aprendizagem que são desenvolvidos por meio da utilização da Tecnologia Digital de Comunicação e das Mídias Interativas.

A aderência do estudo ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento – EGC – se evidencia por estar ancorado na área de concentração de Mídia e Conhecimento, na linha de pesquisa Mídia e Conhecimento na Educação e, além disso, busca entender o processo de gestão da Língua Inglesa na Escola Pública.

1.2.5 A pesquisa

Propor e desenvolver uma pesquisa que tenha por escopo a preocupação com o ensino-aprendizagem denota imensa disposição para

navegar pelo nebuloso universo da subjetividade. Por envolver as dimensões individual e social, toda e qualquer proposição neste campo só terá resultados efetivamente comprovados uma vez submetidos ao teste efetivo, com sua execução prática. Nesse sentido, o estudo volta-se para a perspectiva da “Epistemologia Qualitativa” (GONZÁLES REY, 2005) e para a metodologia da “Pesquisa-Ação” (THIOLLENT, 2009), primando pelos processos que caracterizam a construção do conhecimento da Língua Inglesa, por meio dos quais aspectos suscetíveis são observados. São levados em consideração os sujeitos da pesquisa, os professores, bem como as suas experiências; também os conceitos, os diferentes saberes e fazeres que formam o “SER”, representado pela identidade do professor. Esta simbiose resulta no “fazer”, no acabado ato de ensinar. Para Gonzáles Rey,

Falar da metodologia qualitativa implica em um debate teórico-epistemológico, sem o qual é impossível superar o culto instrumental devido a hipertrofia que considera os instrumentos vias de produção direta nos resultados na pesquisa, e não pelos processos que caracterizam a produção do conhecimento (GONZÁLES REY, 2005, p.10).

“O enfoque qualitativo permite que a pesquisa ocorra em um cenário natural e que o pesquisador possa estar no local – onde está o participante – para conduzir a pesquisa” (CRESWELL, 2007, p. 186). A Pesquisa-Ação¹³ possui um caráter participativo por promover a interação entre pesquisador e membros representativos da situação investigada. Assim, a pesquisa objetiva, simultaneamente, interação, elaboração de conhecimento e seu desenvolvimento. Para Thiollent,

(...) a pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a “dizer” e a “fazer”. (...) Os pesquisadores pretendem desempenhar um papel

¹³ A Pesquisa-Ação é muitas vezes tratada como sinônimo de pesquisa participante ou pesquisa colaborativa. Ambas têm sua origem na Psicologia social. Porém, a Pesquisa-Ação evidencia a necessidade de inserção do pesquisador no meio e a participação efetiva da população investigada no processo de geração do conhecimento (CRESWELL, 2007).

ativo na própria realidade dos fatos observados. Nesta perspectiva, é necessário definir com precisão, de um lado, qual é a ação, quais são os seus agentes, seus objetivos e obstáculos e, por outro, qual é a exigência de conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados na ação ou entre os atores da situação (THIOLENT, 2009, p.16).

Compreende-se que o conhecimento é um processo contínuo que encontra sua legitimidade na capacidade de produzir, permanentemente, novas construções no curso da confrontação do pensamento do pesquisador com a multiplicidade de eventos empíricos coexistentes no processo investigativo. Segundo Gonzáles Rey (2005), o conhecimento legitima-se na sua continuidade e na sua capacidade de gerar novas zonas de inteligibilidade acerca do que é estudado e de articular essas zonas em modelos cada vez mais úteis para a produção de novos conhecimentos.

Nesse tipo de pesquisa, o caráter “construtivo-interpretativo” (GONZÁLES REY, 2005, p.12) se constrói pelo dialógico entre pesquisador e pesquisados. O autor lembra que o processo de construção teórica das configurações e processos subjetivos presentes na educação, tanto ao nível social como individual, tem que ser desenvolvidos dentro da própria processualidade da constituição subjetiva do sujeito e dos processos sociais dentro dos quais sua experiência tem lugar. Na visão de Creswell (2007, p. 286), a pesquisa Qualitativa envolve a interação de forma ativa dos participantes, sendo fundamentalmente interpretativa – vê os fenômenos holisticamente.

Aspectos como diálogo, teoria e empirismo são componentes que estão imbricados. O aspecto empírico é um momento de confronto, de diálogo e de contradição entre a teoria e a expressão dos processos estudados, mas não se caracteriza como uma condição de verificação do conhecimento. Logo, a teoria acompanha todo o processo de pesquisa, sendo a real teia de fundo da pesquisa. Porém, o diálogo aparece como momento essencial. Gonzáles Rey (2005, p. 10) ressalta que os processos subjetivos complexos só se mostram na medida em que os sujeitos estudados se expressam através de sua implicação pessoal, aparecendo na pesquisa por meio de suas próprias construções, que avançam e se enriquecem no diálogo permanente com o pesquisador e no próprio diálogo dos sujeitos pesquisados entre si.

A Pesquisa-Ação contribui para a construção do saber, provoca relações entre a teoria e a prática, entre o conhecimento científico e o conhecimento empírico. Deste modo, a sociedade e a escola se tornam

interdependentes. Segundo Denzin e Lincoln (2006), a Pesquisa-Ação é um modo promissor de criar missões socialmente significativas, sendo responsável pela geração do conhecimento válido, do desenvolvimento teórico e das melhorias sociais. Para Thiollent (2009), a Pesquisa-Ação é considerada um método ou uma estratégia de pesquisa que agrega vários métodos ou técnicas de pesquisa social, com as quais se estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível de captação de informações. Sob essa orientação, o processo de construção do trabalho se desenvolveu por meio dos seguintes planos:

Primeiro: Diálogo com a teoria por meio de autores como Deleuze, Guattari, Lévy, Catapan, Piaget, Maturana, Ausubel, Gómez e Sacristán, Varela, Thompson, Rosch, Lakoff, Santaella e Fialho, o qual envolve temáticas como Filosofia, Pedagogia, Tecnologia, Psicologia, Biologia e Linguística. Estabelece-se com isso o necessário diálogo entre as diferentes ciências sobre a construção do conhecimento, a concepção da linguagem e a categorização da realidade, dando a sustentação teórica imprescindível para a proposição do método.

Segundo: Diálogo entre teoria e prática – entre pesquisa e análise dos dados. Este momento evidencia as crenças, as atitudes e os confrontos dos professores na ocasião da elaboração dos ODEA, bem como na transposição didática – desafios vivenciados e observados durante a interação pessoal e virtual, com o apoio da Plataforma Moodle¹⁴.

As atividades virtuais e presenciais, as trocas de experiências e as expressões decorrentes de momentos de descontração permitiram observar e analisar episódios espontâneos referentes ao ensino-aprendizagem que não apareceriam na coleta formal de dados – questionário – uma vez que o grupo fazia parte de uma comunidade com laços comuns – professores. Lévy (2004) lembra que uma comunidade virtual é formada a partir de afinidades de interesses, de conhecimentos, de projetos mútuos e de valores de troca estabelecidos num processo de cooperação. Assim se revelaram seus comportamentos, posturas, atitudes e saberes. A interação permitiu a exposição de angústias, desejos, dificuldades e necessidades que, juntos, se

¹⁴ Segundo Roncarelli (2007), **Moodle** – *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environmen* – literalmente pode ser entendido como um ambiente de aprendizagem dinâmico, com objetos orientados, e pode ser traduzido por Sistema de Gerenciamento de Aprendizagem (também pode ser chamado de *Learning Management Systems* (LMS). O Moodle promove uma interação *Social Constructivism* (socioconstrutivista) e foi idealizado pelo professor australiano Martin Dougiamas, nos anos 1990.

transformaram nas informações da pesquisa e, como efeito, em conhecimento construído.

Terceiro: Proposição do método para o ensino-aprendizagem de inglês com o suporte de Objetos Digitais de Ensino-Aprendizagem. A elaboração da proposta tem como base a Linguística Cognitiva em sintonia com a Tecnologia de Comunicação Digital adicionadas às demais reflexões teóricas. Ali, corporeidade, cognição e linguagem dialogam a partir de uma abordagem sistêmica, tendo como fio condutor a “dinâmica do vivo” (MATURANA, 2009), por meio da qual, se tem a compreensão da dimensão humana fundada em singularidades – centrada na prática do linguajar e na construção do conhecimento em LI. O método, portanto, deriva do propósito da valorização das matrizes da linguagem – sonora, visual, verbal-oral e verbal-escrita – respeitando a sua ordem de aquisição, como também enaltecendo a ideia da corporeidade presente na construção do conhecimento.

A experiência vivenciada durante a pesquisa se caracteriza pela interação entre as pessoas e o ambiente. Consequentemente, esse processo considera tanto os sujeitos quanto os objetos da investigação. “A lógica da pesquisa é constituída no próprio processo de investigação e orienta o processo de geração de conhecimento” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 101). Seguindo esse perfil, a produção do conhecimento entre os professores participantes do projeto e a pesquisadora fora compartilhada em sistema de coprodução. Os significados construídos no processo da investigação conduziram a ações como também a reflexões sobre as ações que levaram à construção de novos significados.

O enfoque qualitativo utilizado no estudo, além de considerar o nível descritivo da informação direta e intencionalmente expressada pelos sujeitos estudados – por meio de questionário, gravações e documento – prima pela forma indireta, pelas informações ocultas, pela subjetividade dos sujeitos pesquisados. Por consequência, são consideradas desde as opiniões “muitas vezes desprovidas de formalidades, até expressões propositadas como próprias de informação” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 115). Portanto, além de padrões teóricos definidos pelo estudo, agregados a essas ideias, há a valorização do momento empírico¹⁵, restrito à pesquisa.

¹⁵ O empírico representa o momento em que a teoria se confronta com a realidade, sendo representado pela informação que resulta dessa confrontação e que se desenvolve por diferentes vias. Assim, o empírico é inseparável do teórico, é um momento de seu desenvolvimento e organização; inclusive a informação da realidade que entra em contradição com o teórico e que permite a sua extensão e o

A subjetividade individual se fez presente nas relações concretas de interação dos sujeitos; porém, a representação de uma totalidade verbal, icônica ou gestual não esgotou os sentidos particulares, mas sim, apresentou uma ocasião a mais, “possível de sentido e significação em sua relação com outros momentos e formas de expressão do sujeito ou dos espaços sociais estudados” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 125). Para este autor,

A subjetividade é um sistema complexo e, como tal, suas diferentes formas de expressão no sujeito e nos diferentes espaços sociais são sempre portadoras de sentidos subjetivos gerais do sistema que estão além do evento vivido, o do contexto em que se centra a representação consciente do sujeito em suas ações concretas (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 126).

Para tal, por optar pela Epistemologia Qualitativa e pelo método da Pesquisa-Ação, o papel da pesquisadora, deslocou-se do lugar central das perguntas para integrar-se a uma dinâmica conversacional, a qual produziu um encadeamento de informações naturais e autênticas, oriundas do ambiente pesquisado. O processo conversacional atribuiu corresponsabilidade aos sujeitos da pesquisa e facilitou a expressão de cada participante com base nas suas necessidades e interesses.

Para isso, a investigação tomou forma a partir de duas diferentes dimensões: a teórica e a prática – finalizando com a elaboração dos Objetos Digitais de Ensino-Aprendizagem em inglês. No primeiro momento a pesquisa centrou-se nas questões linguística, teórica e tecnológica, o que se pode chamar de fase inicial, a qual diz respeito ao reconhecimento da ambiência da pesquisa. Centrou-se, portanto, no reconhecimento do contexto formal de ensino de inglês e suas implicações na gestão da disciplina e na formação do professor. Na parte teórica foram estudados pressupostos acerca da aquisição da linguagem e do ensino-aprendizagem da língua estrangeira, assim como estudos pontuais da Língua Inglesa – morfologia e fonologia. Isto incluiu leituras sistemáticas e consistentes de respostas a questões básicas como: como agir e interagir no processo de ensino-aprendizagem nos dias de hoje, em que os estudantes estão mergulhados num mundo tecnológico e digital?

Os caminhos percorridos nessa primeira fase permitiram a extração de contribuições para a condução do segundo momento da pesquisa: a

elaboração dos ODEA. Além da construção de princípios orientadores para a elaboração desses materiais, o tempo da ambiência da pesquisa – caracterizado pelo curso – permitiu que se observassem características específicas em relação à postura dos pesquisados. Ao final desse processo, muitos professores pesquisados mudaram o seu modo de “pensar” e “fazer” ao demonstrar alterações significativas na elaboração e aplicação dos ODEA. Os sujeitos se desnudam de suas subjetividades, perfis e interesses para, posteriormente, assumir como válido e eficaz um novo modo de ensinar.

A conversação foi um processo ativo, provocando envolvimento de todos os participantes nas reflexões acerca dos temas propostos. Pesquisadora e pesquisados se integraram em seus anseios, dúvidas e desejos – com sentidos subjetivos no curso dos diálogos. “O envolvimento é importante para a pesquisa, pois dela dependerá a qualidade da informação obtida por tal via” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 47). As ocasiões conversacionais – como opiniões expressas livremente, anotadas em rascunho ou gravadas – permitiram acesso a informações complementares, somando-se às respostas obtidas através do questionário, da gravação de opiniões e dos planos de ensino.

Os interesses comuns, as necessidades latentes e as buscas do grupo propiciaram situações interativas que geraram dados complementares e notas de campo, as quais reforçam a hipótese da pesquisa de que “a Tecnologia de Comunicação Digital pode proporcionar ambientes favoráveis ao ensino-aprendizagem de inglês, diminuindo o distanciamento entre o ensino formal e a comunicação encontrada no ciberespaço”. O diálogo foi tomando formas distintas, demonstrando riqueza de informações – argumentos, emoções, expressões verbais e extraverbais – as quais foram vinculadas a representações teóricas na construção da análise.

O processo de diálogo foi conduzido de forma que os professores pesquisados refletissem sobre a circunstância do ensino de inglês no espaço público formal, assim como se a sua formação teórica, bem como o conhecimento linguístico, estão na busca de um caminho que viabilize a aprendizagem do idioma. Assim, por meio dessas manifestações foram compartilhados conflitos, necessidades, indignações e desejos na busca de melhorias para o ensino-aprendizagem desta disciplina.

1.2.6 Procedimento da coleta de dados: atores, cenário e eventos

Os dados da pesquisa foram obtidos por meio da aplicação de questionário impresso, gravação de opiniões, documentos impressos e *online*, notas de campo – conversação em sala de aula – e registros *online* na forma de participação de fóruns de discussão. O *corpus* da pesquisa centrou-se nas atitudes, fazeres, anseios, crenças e saberes dos professores que, diretamente, estão ligados à transposição didática.

1.2.7 Atores: os professores

O grupo em observação foi formado por professores de inglês de Escolas Públicas. Dentre eles, professores da Educação Básica, provenientes de escolas municipais e estaduais. Também participaram acadêmicos do curso de Letras/Inglês da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. No total eram 30 pessoas: dez de escolas estaduais que participavam do Programa para o Desenvolvimento Educacional – PDE – e atuam nos anos finais do Ensino Fundamental; 15 de escolas municipais que participam do Projeto de Formação Continuada, com o apoio da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná – AMOP – e cinco acadêmicos do último ano do Curso de Letras Português/Inglês da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

Os professores das escolas municipais buscaram apoio nesse curso para aprimorar as habilidades sobre como lidar com a LI nos anos iniciais do Ensino Fundamental e como inserir a tecnologia digital em suas aulas. Desde 2007, são desenvolvidas ações pela universidade pública local, como cursos e eventos, no sentido de apoiar a aplicação de uma proposta que dê orientações pedagógicas, linguísticas e tecnológicas para a implantação de LE nos anos iniciais nas escolas da Região Oeste do Paraná. É uma proposta em permanente construção. O curso fez parte de uma etapa da constituição desse documento. Os professores – um representante por município – que deixam suas cidades de origem uma vez por mês para participar de cursos com a responsabilidade de, ao retornar, socializar os conteúdos com aqueles professores que não estiveram presentes.

O perfil dos professores em relação à formação acadêmica está representado na figura 9. Fica evidenciada a ausência de formação na área de língua estrangeira. Na graduação, a formação predominante é a Pedagogia, seguida por Letras – Português e somente uns poucos contam com graduação em Língua Inglesa.

Graduação dos professores

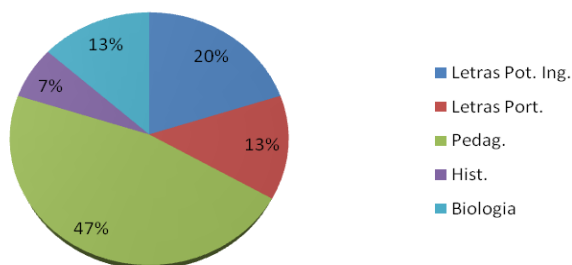


Figura 9. Figura representativa da graduação dos professores dos anos iniciais, de escolas municipais do Ensino Fundamental.

O mesmo ocorre com as especializações. Do grupo em estudo, nenhum professor indicou possuir especialização ou cursos de aperfeiçoamento e atualização na área de língua inglesa. Sabe-se que é importante a diversificação de áreas na formação do professor, porém o que se nota no grupo pesquisado é uma ausência, quase que integral de estudos acerca do ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

Na figura 9 e 10, está demonstrado o perfil do profissional que atua nos anos iniciais e que ministra aulas de inglês para esses estudantes. Fica bastante evidente a fragilidade desse professor no que diz respeito à compreensão do processo de ensino-aprendizagem do idioma estrangeiro.

Especializações

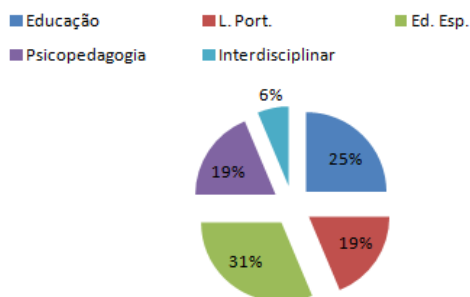


Figura 10. Representação das especializações dos professores do 1º ao 5º ano pertencentes às escolas municipais.

Para os professores das escolas estaduais, este curso era parte – um módulo – do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE – oferecido pelo governo estadual. O programa possibilita ao professor ficar afastado da sala de aula ao longo de um ano para se dedicar aos estudos. Para finalizar o período de estudos, eles devem produzir uma unidade didática, um artigo ou outro material educativo. Estes docentes também vieram na busca do conhecimento da tecnologia inserida nas aulas de LI. Todos os 10, oriundos das escolas estaduais, possuem curso superior de Letras Português/Inglês e cursos de especialização na área.

Os estudantes do curso de Letras foram convidados a se inserir no grupo para vivenciar a troca de experiências com docentes atuantes na área. Com isto, também foi aberta a possibilidade para observar questões relacionadas aos aspectos teóricos que os acadêmicos têm como referência, comparando-as com a prática dos docentes. A maioria deles já havia iniciado a prática como professores, alguns em escolas de idiomas, outros em escolas públicas, principalmente por meio do estágio curricular. Buscaram a troca de experiências com os professores, visando enriquecer-se com a vivência em grupo. A constituição diversificada da turma foi proposital, em face da perspectiva de levantar observações mais apropriadas a respeito de como vem acontecendo o ensino de inglês nas diferentes fases da educação pública. Assim, com o passar dos encontros foi redobrada a atenção sobre a importância que os participantes atribuem aos documentos norteadores do ensino da LE, aos métodos de ensino implantados por eles e em que nível está a inserção da tecnologia digital no ensino-aprendizagem da língua.

Para efeito de análise, foram levadas em consideração as opiniões orais ou escritas dos participantes da pesquisa, as quais serão denominadas de notas de campo (NC), as participações em fóruns do ambiente virtual (FAV), questionários (Q) e planos de ensino (PE). Os professores serão nominados como PF1, quando estão vinculados aos anos iniciais do Ensino Fundamental, e PF2, quando vinculados aos anos finais do Ensino Fundamental; já, os estudantes de Letras serão nominados de AC, cuja análise está contida no capítulo 3. Optou-se pela omissão dos nomes dos pesquisados para a preservação das identidades.

1.2.8 Evento: o curso

As observações que resultaram na presente pesquisa emergiram durante a realização do curso de formação tecnológica para o grupo de professores e alunos, conforme descrito acima. Juntamente com o estudo de

concepções teóricas, o objetivo era desenvolver um ODEA para o ensino de inglês. Porém, dada a deficiência na língua inglesa, eles concordaram com a necessidade de dar formação em LI para viabilizar o propósito do curso. Dessa forma, o curso foi dividido em três fases: a) formação linguística, b) discussão teórica e c) formação tecnológica. A parte dedicada ao estudo da língua tomou como base as experiências individuais como associações à LE. Eventos significativos, como datas especiais, gostos, preferências, localidades e localizações, dentre outros, serviram como ponto de partida.

O curso também proporcionou momentos de discussão de teorias que amparam uma proposta de ensino com o foco na experiência humana e na inserção da tecnologia na educação para que, posteriormente, os docentes pudessem elaborar os ODEA, com perspectiva de aplicá-los em suas aulas. A pesquisa se constituiu em um exercício dinâmico de construção teórico-conceitual e prática, como também no fazer vivo das práticas educativas. Foi um fazer e refazer constantes. Na medida em que desenvolviam os ODEA, eram observadas as dificuldades e novas ações eram implementadas. Assim se construiu o necessário espaço para a pesquisa-ação.

A primeira fase da pesquisa, caracterizada pelo curso, teve uma carga horária de 80 horas. Dessas, 64 horas foram presenciais e 16 a distância, mediadas pela Plataforma Moodle. Esse foi o período inicial da pesquisa, realizado em 2010. Nos anos subsequentes, 2011 e 2012, não houve a regularidade de encontros como na primeira etapa; porém, outras ações, como eventos, palestras e interação permanente com os participantes foram viabilizadas pela Plataforma Moodle – todas as atividades, regularmente acompanhadas e avaliadas.

1.2.9 Cenário: momento presencial e comunidade virtual de aprendizagem

A experiência obtida no cenário da pesquisa oportunizou aos participantes a aprendizagem dos conteúdos propostos, como também a desmistificação do medo cultivado em relação a atividades em ambientes virtuais. A parte presencial foi desenvolvida em um laboratório de informática da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. A etapa executada a distância foi feita por meio da Plataforma Moodle¹⁶. Este meio digital funcionou, primeiramente, como base de troca de informações e

¹⁶ Site da Plataforma Moodle que possibilitou a parte virtual da pesquisa disponível em: <<http://projetos.unioeste.br/moodle/letras/course/view.php?id=33&edit=1&sesskey=tldIQzu83V>>

experiências, espaço de interação síncrona e assíncrona¹⁷, por meio dos fóruns¹⁸, *chatting* e *wikis*¹⁹. Posteriormente, o ambiente foi utilizado como repositório²⁰ dos ODEA elaborados nos encontros presenciais.

Os encontros presenciais serviram para reforçar a interação e o conhecimento entre os membros do grupo, assim como a troca de experiências. Esse contexto permitiu a observância de atitudes dos participantes no momento da exposição de uma ideia ou da transposição didática na elaboração dos ODEA – que, muitas vezes, são omitidas nos dados escritos – bem como a compreensão de determinados posicionamentos dos participantes da pesquisa. Segundo Gonzáles Rey (2005), a palavra não apreende o sentido subjetivo, mas a expressão verbal facilita sua expressão pela multiplicidade de processos nela envolvidos.

O intercâmbio estabelecido com os professores nos fóruns realizados por meio da Plataforma Moodle, possibilitou a expressão natural em suas respostas e opiniões. Era um momento de tranquilidade, sem preocupação de ter que responder sendo observado. Assim, os dados obtidos por esse meio possibilitaram a comparação com as respostas conseguidas através das perguntas do questionário, como também permitiu comparações com as opiniões expressadas em gravações e com os demais documentos – planos de aulas e artigos produzidos.

1.2.10 Procedimento da coleta dos dados

O planejamento da coleta e registro dos dados se deu por meio de protocolos múltiplos:

¹⁷ A comunicação síncrona tem o sentido de simultaneidade temporal e coincidente. Significa dizer que o emissor e o receptor devem estar em sintonia sincronizada. A interação é espontânea e é feita em tempo real, proporcionando o sentido de pertença ao grupo. Por não haver o tempo reflexivo, a participação é espontânea. Na comunicação assíncrona não existe o *feedback* imediato. Os participantes não precisam estar sincronizados, nem estar suficientemente próximos. Os e-mails e fóruns de discussão são exemplos de uma comunicação assíncrona.

¹⁸ A interação pelos fóruns estão registradas no seguinte endereço: <<http://projetos.unioeste.br/moodle/letras/mod/forum/view.php?f=47>>

¹⁹ A wiki possibilitou a construção de ideias relacionadas ao assunto discutido no momento presencial. Um exemplo se encontra nesse endereço. <<http://projetos.unioeste.br/moodle/letras/mod/wiki/view.php?id=1141>>

²⁰ Disponível em

<<http://projetos.unioeste.br/moodle/letras/files/index.php?id=33&wdir=%2F%2FCULTURA&choose=>>>

a) **Protocolo observacional:** por meio deste instrumento houve acesso às notas acerca de comportamentos, atividades e registros não-estruturados – fatos ocorridos no local da pesquisa que não foram revelados no questionário, nos fóruns e nas gravações. Estas informações foram registradas na hora e no local dos acontecimentos e são descritas como notas de campo;

b) **Protocolo de entrevista e questionário:** neste segmento da pesquisa optou-se pelo questionário com perguntas abertas e fechadas, visando coletar informações gerais acerca do conhecimento e do uso da tecnologia em sala de aula, da prática linguística e pedagógica, assim como da formação do professor. O questionário foi aplicado no início do curso – 2010 – e serviu para balizar a proposta do projeto. Com ele, foram originadas informações referentes à formação do docente e à sua prática, como também permitiu uma reestruturação na proposta do projeto. As informações prévias deram possibilidades de o curso ser organizado levando em conta as dúvidas e as necessidades apresentadas;

c) **Protocolo de documentos:** este quesito enfoca planos de ensino referentes à utilização dos ODEA em sala de aula, resultados da elaboração e utilização dos ODEA, e-mails e fóruns virtuais. Este processo possibilitou a obtenção da linguagem, ou seja, das palavras do pesquisado como fonte de informação discreta. Representou dados refletidos aos quais os participantes dedicaram tempo e atenção para compilar e elaborar;

d) **Protocolo de material audiovisual:** momento conversacional, presencial e virtual – *chattings*, *wikis* e fóruns na Plataforma Moodle. Foi a oportunidade para os participantes compartilharem diretamente a sua nova realidade.

Esse processo permitiu identificar barreiras, dificuldades, carências e desejos dos participantes, como também evidenciar o nível de conhecimento de inglês e de uso da tecnologia digital nas salas de aula. Esses dados são evidenciados e analisados no capítulo a seguir, onde se pode verificar o diálogo existente entre a teoria e a prática do professor.

CAPÍTULO 2 OS CAMINHOS DA LINGUAGEM: SER, PENSAR E DIZER

A identidade de qualquer **ser** é um fenômeno, e não pertence só à sua corporalidade ou ao seu modo de se relacionar segundo a sua maneira de viver. A identidade de um sistema surge, realiza-se e é conservada, de maneira sistêmica, no entrelaçamento de sua corporalidade e na dinâmica relacional na realização de seu viver. Em nós, os seres humanos, este entrelaçamento de corporalidade e dinâmica relacional na realização do viver, constituem uma dinâmica sistêmica que estabiliza o humano num espaço relacional, no qual o mundo que trazemos conosco em nosso linguajar, muda continuamente somente se nesta dinâmica é conservado o que nos torna humanos – nosso viver como seres de **linguagem**, cooperadores e amorosos, com **consciência** de si mesmo e pelo outro. (MATURANA; REZEPKA, 2008, p.80)
(Grifos dos autores)

A linguagem é o principal meio de interação entre os homens. Sua compreensão e definição ocuparam o espaço de estudos de diferentes ciências em tempos distintos. Como premissa base do pensamento filosófico, a linguagem estabeleceu princípios e diretrizes na formalização e na conservação de culturas e saberes, desenhando o “SER”, o “pensar” e o “dizer” da humanidade. Esta ciência cunhou o nascimento de distintas teorias na tentativa de compreender e definir o papel da língua na sociedade, assim como viabilizou concepções voltadas para o fenômeno de como “aprender” e “ensinar” línguas.

Nessa trajetória, aproximações e contradições ficam evidenciadas entre os diferentes pressupostos teóricos que marcaram sua época na delimitação do sentido da linguagem – na categorização do sentido. Isto ocorre no processo pelo qual ideias e objetos são reconhecidos, influenciando de forma vital o processo de ensino-aprendizagem das línguas. O intrincamento de procedimentos metodológicos e de concepções filosóficas no ensino de LE possibilita a visualização de objetivos e interesses distintos que circundam o ensino formal, uma vez que os métodos e abordagens nasceram a partir das concepções de linguagens em seus diferentes aspectos.

Desse modo, este capítulo tem o objetivo de dialogar com pressupostos de diferentes perspectivas e, igualmente, com aqueles cujos escopos internos defendem o mesmo ponto de vista. Também pretende auscultar as metodologias estabelecidas em distintos rumos, a fim de angariar suporte teórico para a concretização da proposta que será apresentada a partir destes estudos. São tensões que coabitam a análise entre as diferentes orientações; discordâncias e similaridades que proporcionam o acesso às formas de produção do conhecimento na língua estrangeira, em qualquer contexto formal.

Ao mesmo tempo em que esse diálogo remete à constatação das diferenças, muitas vezes irreconciliáveis, pode, também, construir vínculos conceituais que integram perspectivas que suprimem, de alguma maneira, obstáculos entre as orientações. Destarte, nesse capítulo se espera promover o contato entre as diferenças e as semelhanças de distintas perspectivas acerca da compreensão da linguagem, como, também, em relação ao modo de ensinar línguas estrangeiras – requisito importante na concretização do objetivo deste estudo.

Dessa forma, ficam evidenciadas as diferentes dimensões atribuídas à linguagem: identificação da realidade, representação mental, vivência e uso da linguagem e, mente e corpo como entidades inseparáveis na concepção e na produção do sentido. Todos são pontos vitais para a compreensão do “processo da categorização” e também para a percepção do grau de influência nas abordagens e nos métodos que permeiam o processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo, a análise adentra-se por ângulos diferentes, porém complementares – não excludentes.

Sob qualquer modo de ver e entender, a linguagem depara-se com as dimensões do “real”, do “mental” e do “histórico cultural”. O estudo lida diretamente com esses diferentes focos, mas o ponto cardinal sobre o qual se assentam estas dimensões concentra-se na “corporeidade relacional” e na “dimensão tecnológica digital”, que são referências e apoio na estruturação de uma proposta que valoriza a experiência humana – caracteres antropológicos e biológicos pertinentes à aquisição da linguagem. Postula-se que, aparte a linguagem e a emoção, não há acontecimentos que pressuponham vida.

2.1 LINGUAGEM, PENSAMENTO E COMUNICAÇÃO

A linguagem foi, e ainda é, objeto de estudos de diferentes ciências. De maneira geral, era tida como fenômeno externo ao pensamento e simples instrumento de comunicação – como a expressão de pensamentos e ideias, refletindo algo interno da mente ou da consciência. Porém, no

decorrer da história, a Filosofia passou a reconhecer e a defender que, sem a linguagem, os seres humanos não teriam consciência, pensamento, conhecimento e nem julgamento, “no sentido de ser consciente, pensar, conhecer e julgar teria como condição de possibilidade e meio de realização a própria linguagem” (BRAIDA, 2009, p. 9). Assim, paradigmas filosóficos determinaram os caminhos de ciências como a Linguística e as Ciências Cognitivas e, por consequência, da linguagem.

As diferentes perspectivas apontam caminhos distintos para o sentido da linguagem, mas nenhuma exclui totalmente a outra. Por exemplo, o realismo e o mentalismo tendem a se associar e a se alimentar mutuamente nos seus pontos essenciais, embora façam parte de correntes distintas. Segundo Martins (2005), a diferença entre as perspectivas parece não se dar pela exclusão de quaisquer dimensões, mas, antes, pela tendência alternada de eleger-se uma delas como condição mais nuclear para o sentido.

Na concepção realista, o significado de uma expressão linguística é a parcela da realidade que ela identifica. Para esta concepção de categorização, parece ser suficiente compreender a relação de significação sob o modelo de uma simples “nomenclatura”, em que se têm, de um lado, os itens verbais e, de outro, objetos do mundo que são por eles nomeados. Koch e Cunha-Lima (2005) argumentam que, nessa visão, as palavras são etiquetas para os conceitos e os conceitos são representações. A linguagem é, então, uma duplicação do real, que se baseia em uma correspondência biunívoca e óbvia entre os nomes e as coisas.

A visão tradicional concebe a língua como fenômeno que faz referência ao mundo de forma a representá-lo ou a espelhá-lo fielmente e ignora que o sentido das palavras não lhes é imanente. As palavras covariam com o mundo de uma forma perfeita e os conceitos funcionam como peças de um jogo. Nesse paradigma, se desconhece que o sentido é necessariamente estabelecido por aspectos da história, do ambiente social, da trajetória individual e que, em todos os níveis da linguagem, existe uma negociação entre todos aqueles que interagem por meio da língua e que, nesse processo, existe, além da razão, uma parte expressiva da emoção na formação do sentido. Os estudos de Lévy (1993, p.70) concluem que “uma filosofia do conhecimento nominalista e preocupada com o concreto deveria desconfiar de que todo conceito hipostasia uma imagem ou um exemplo particular”.

Na concepção mentalista, a língua é o veículo de transmissão de conteúdos de uma mente para outra. É a visão mentalista tradicional da língua que se incorpora ao postulado clássico de categorização humana. Este postulado tem por objetivo agrupar objetos baseando-se na semelhança de suas propriedades. Tem sua origem em Platão; no entanto, foi Aristóteles

que se preocupou com a análise das diferenças entre classes e objetos com a finalidade de classificar predicados ou gêneros do “SER”. Em seu método, o filósofo usou categorias de classificação que observassem substância, quantidade, qualidade, relação, lugar, tempo, estado, hábito, ação e paixão. A padronização clássica pressupõe que as categorias sejam entidades discretas, definidas por um conjunto de propriedades compartilhadas por seus membros. As categorias devem ser claramente definidas, mutuamente exclusivas e coletivamente exaustivas. Consequentemente, nesta concepção, qualquer objeto do universo deve pertencer inequivocamente a uma, e somente a uma, das categorias propostas.

A visão clássica de categorização se baseia na lógica de Aristóteles, contendo uma visão objetiva do mundo, segundo a qual o conhecimento é representado internamente – mente – por meio de símbolos que significam ou representam objetos ou categorias de objetos no mundo externo. Entende-se, portanto, que uma categoria conceitual constitui-se de símbolos ou representações simbólicas capazes de designar adequadamente as categorias do mundo real. Com efeito, ressalva-se que, neste entendimento, o mundo está dividido em um número finito de categorias objetivamente organizadas e tudo o que se requer da mente humana é a capacidade de estabelecer através de símbolos – palavras e representações mentais – a correspondência entre tais estruturas conceituais e a realidade objetiva.

No âmbito específico do ensino de LE, foram recebidas influências tanto da Filosofia quanto das Ciências Cognitivas Clássicas e da Linguística, as quais determinaram posturas teóricas em defesa de certos princípios. As abordagens e os métodos de ensino-aprendizagem se ampararam em teorias sobre a natureza da linguagem – ora na defesa de uma concepção realista, ora em um paradigma mentalista da linguagem. Nesse contexto, diferentes visões acerca da linguagem e da forma como se constrói o conhecimento linguístico marcaram presença por meio das concepções Estrutural²¹, Funcional²² e a Sociointeracional²³. Dentre elas, a

²¹ Nesta concepção, o significado da linguagem centra-se em compreender os elementos do sistema, os quais são definidos em termos de unidades fonológicas (fonemas) e unidades gramaticais.

²² Na visão Funcional, a língua é compreendida como o veículo para a expressão do significado funcional, com ênfase na semântica e na dimensão comunicativa, ao invés da estrutura da língua. Conduz o pensamento de forma a especificar e organizar o conteúdo do ensino de línguas por categorias de significados e funções.

²³ Esta visão tem a língua como veículo de relações interpessoais e de realização de transações sociais entre indivíduos. A língua é uma ferramenta para a criação e a manutenção de relações sociais.

mais tradicional e mais aplicada ainda hoje é a “Visão Estrutural”, na qual a língua é concebida como um sistema de elementos estruturalmente relacionados para a codificação do sentido. Mesmo havendo outras formas de entender e de conceber a língua – como preconizavam as demais abordagens que surgiram – a ênfase no ensino formal de LE sempre permanecera centrado na escrita e na leitura.

Contudo, conceber a língua somente pela sua estrutura, deixando de lado o poder de interação promovido por ela, não é uma postura encontrada somente no passado. Ainda agora, mesmo com o avanço das propostas metodológicas dos dias hodiernos, se valoriza sobremaneira a escrita, a qual está intimamente apegada ao ensino da gramática, da forma e da razão. A habilidade²⁴ verbal-oral, sintonizada ao formato natural de aprendizagem da primeira língua, fica para um segundo plano. Há uma grande controvérsia neste campo, mas o resultado prático é que a escola adota métodos e materiais didáticos que evidenciam resultados negativos para os objetivos da comunicação em outra língua, notadamente na era da tecnologia digital.

2.2 TECNOLOGIAS DIGITAIS E A PROMOÇÃO DA LINGUAGEM VERBAL-ORAL

Estudos já provaram que a audição e a fala são os primeiros aspectos da linguagem adquiridos e desenvolvidos pelo ser humano e são os elementos essenciais que promovem a solidez necessária para a formação dos “seres da linguagem” (MATURANA, 2009, p. 31); ou seja, sustentam o princípio da construção linguística. Pode-se asseverar que são seus aspectos primários, facilitadores do aprendizado.

Na escola, no entanto, recorre-se de imediato para a utilização de itens secundários no processo da aquisição de uma língua natural. No contexto do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, toma-se como ponto de partida, concomitantemente, a leitura e a escrita, que são habilidades que exigem a decodificação da categorização²⁵ gráfica e funcional²⁶ das letras, coibindo ou retardando a compreensão auditiva e a

²⁴ Adota-se neste estudo a palavra habilidade para se referir à língua escrita e oral e igualmente para se referir à competência auditiva.

²⁵ No texto usa-se a palavra categorização em dois sentidos. Um se refere à forma de conceber as coisas e os fenômenos do mundo, conceituando-os. O outro se refere à categorização gráfica e funcional da escrita – se refere à compreensão das relações entre letras e sons.

²⁶ Categorização gráfica e funcional, segundo Cagliari (1999), são as relações estabelecidas na leitura, entre letras e sons; são diferentes das relações criadas, no

produção oral. Ler e escrever são aspectos complementares à aquisição de uma língua e exigem dimensões cognitivas e biológicas diferentes daquelas de ouvir e falar. Massini-Cagliari (1999) orienta que as relações estabelecidas na leitura, entre letras e sons, são diferentes das relações criadas, no ato da escrita, entre sons e letras. Isto resulta do fato de as palavras poderem ser pronunciadas de diversas maneiras, apesar de serem escritas de uma única forma.

Mesmo se situando em um contexto globalizado, permeado por diferentes tecnologias digitais, por meio das quais a comunicação oral está ao alcance da grande maioria das pessoas, o ensino formal de inglês insiste em priorizar a leitura e a escrita como base do ensino, persistindo em hábitos suplantados pela sociedade digital. A “fala é considerada por Saussure a substância da língua. Consequentemente, a escrita é considerada a REPRESENTAÇÃO da fala, embora nunca se espelhe fielmente nela” (MASSINI-CAGLIARI, 1999, p. 08). Observa-se, portanto, que entre a fala e a escrita existe uma distância considerável e que, quando se trata de aprendizado, a fala, por coerência, vem por primeiro.

Hoje a linguagem digital envolve possibilidades que vão muito além daquelas fornecidas por meio das tecnologias de épocas anteriores, às gerações antecedentes às dos “nativos digitais” (PRIENSKY, 2001, p. 06). A leitura e a escrita ganham suportes de toda ordem e enriquecem as perspectivas de aprendizagem. A audição, a fala e a visão, se beneficiam das facilidades avivadas pelas mídias digitais, exercendo uma função motivadora no estudo de um idioma diferente.

Sob esse discernimento, esta pesquisa se propõe a fazer uso dos dispositivos tecnológicos digitais a fim de apresentar uma proposta de ensino-aprendizagem de LI que acate as possibilidades que essa tecnologia dispõe, fazendo valer a vivacidade e a flexibilidade da linguagem por meio de Objetos Digitais de Ensino-Aprendizagem, como menciona Santaella (2009, p. 27) “O mundo das linguagens é tão movente e volátil quanto o mundo dos vivos. [...] Os sistemas sógnicos²⁷ da linguagem estão sempre em movimento e mutação”.

ato da escrita, entre sons e letras. Isto resulta do fato de as palavras poderem ser pronunciadas de diversas maneiras, apesar de serem escritas de uma única forma. Esta afirmação é válida para todas as palavras da língua, levando-se em conta todas as pronúncias possíveis em todos os dialetos, uma vez que a variação e a mutação são da natureza das línguas.

²⁷ Conforme Santaella (2009), os sistemas sógnicos são, dentre outros: escrita, desenho, música, cinema, televisão, rádio, jornal, pintura, teatro e computação gráfica.

A linguagem se move e se modifica. O conhecimento flui e as pessoas estão mais informadas sobre as mais diversas questões. Nesse mundo vivo, os profissionais precisam estar preparados e atualizados para atender às necessidades da sociedade e, igualmente, estarem aptos a interatuar, comunicando-se tanto por meios convencionais quanto através das mídias interativas, estruturadas basicamente em Língua Inglesa. Fialho (2011, p. 266) conclui que “o conhecimento humano não é um artefato de armazenamento na memória, nem tão pouco uma cópia da realidade, ao contrário, é ação efetiva”. O conhecimento, independentemente de seu produtor, está livre para ser acessado e resgatado fora da memória individual. Para o autor, “conhecer é representar uma conduta adequada e congruente com a circunstância na qual esta se realiza, sendo determinada pela estrutura do indivíduo”. Destarte, a comunicação e a interação humanas se fundamentam na existência da linguagem, como expõem Maturana e Varela (1980), que a linguagem ocorre somente no fluir de coordenações de conduta consensuais recursivas, ou coordenações de ação entre organismos recursivos.

A circularidade de pensamentos envolvendo ciências específicas proporciona uma compreensão mais ampla acerca do ser humano, bem como de suas ações e reações – diferentemente da filosofia positivista, essencialmente focada na razão. A mente, a linguagem, a cognição e a atuação formam um conjunto integrado que passa a comungar, em uníssono, da construção do ser e do fazer humanos.

2.3 COGNIÇÃO, LINGUAGEM E ATUAÇÃO

Linguistas, movidos pela Filosofia da mente corpórea, trazem para o interior da Linguística as discussões da mente como um fenômeno social e corporificado. Koch e Cunha-Lima argumentam que “a mente e o corpo não são duas entidades estanques” ou desligadas uma da outra, mas a mente é um fenômeno corporificado e

As atividades cognitivas não estão separadas da interação com o meio, nem, obviamente, da vida social. As ações verbais são conjuntas, situadas e cognitivas, desenvolvidas na convivência humana, que é social, cultural e histórica (KOCH; CUNHA-LIMA, 2005, p. 273).

Consequentemente, entende-se que o “SER” é representado pelo que é exteriorizado, por tudo o que está retratado no “dizer”, pois, na medida

em que faz uso da linguagem, o sujeito constrói sentidos de acordo com sua história, seu mundo particular e social. Pessoas diferentes dão sentidos diferentes, únicos e exclusivos, às mesmas mensagens. É a singularidade presente na totalidade e vice-versa. De tal modo, a mensagem, enquanto escrita ou falada, pode ser a mesma para todos, mas a sua compreensão, que efetivamente levará à ação, é criada e formatada individualmente. A singularidade do ser humano se põe em evidência. Embora não totalmente compreendido por grande parte dos gestores educacionais, esse é o processo que permeia a aprendizagem de uma LE. “Hipertextos, mapas, *frames* ou modelos cognitivos idealizados²⁸” são formas de representar o interior de cada um e as emoções geradas pelo conhecimento construído.

Deste modo, entende-se que a maneira de “ser” e de “pensar”, características de cada indivíduo, é parcela fundamental na compreensão da mensagem – do “dizer”. Compreender “o dizer” vai além da simples audição da fala. É necessário captar diversas outras variáveis. Estão presentes e fazem parte da emissão da mensagem: a entonação e o tom da fala, a expressão da face, os movimentos do corpo e os trejeitos que fazem sentido para quem fala e para quem escuta e igualmente promovem ligação do indivíduo com o mundo, denotando a sua singularidade. Cada ser tem suas características próprias – visual auditivo ou sinestésico – que lhe permite interpretar de maneira única os episódios comunicativos.

Fatos obscuros e vazios de sentidos para alguns podem estar cheios de significados para outros. Essa distinção dependerá da construção de mundo que cada sujeito efetiva ao longo de sua existência e é representado pela individualidade, que define cada ser isoladamente. Dependerá do fluxo da consciência, do pensamento integral, do raciocínio lógico do ser, entremeado com impressões pessoais, associações de ideias, realidades e desejos – tudo vem à tona, deferido por um monólogo interior. É a formação da consciência individual e social do ser, como concluem Maturana e Verden-Zoller: “Pensamos que a existência humana acontece no espaço relacional do conversar²⁹ [...]”. Efetivamos nosso ser biológico no

²⁸ As definições de hipertexto, mapas, *frames* e modelos cognitivos idealizados e a sua correlação de sentidos é retomada na sequência deste capítulo.

²⁹ Para Maturana e Verden-Zoller (2009), aquilo que constitui a linguagem como fenômeno biológico relacional é a coexistência de interações recorrentes, sob a forma de um fluxo recursivo de coordenações comportamentais consensuais, chamado de “linguajar”. Para os autores, aquilo que distinguimos quando diferenciamos as emoções em nós próprios e em outros animais são domínios de ações, tipos de comportamentos. Ao viver, fluímos de um domínio de ações a outro,

processo de existir como seres humanos ao viver imersos no conversar” (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 2009, p. 10). E, nesse contexto, Lévy concorda que

Trabalhar, viver, conversar fraternalmente com outros seres, cruzar um pouco por sua história significa, entre outras coisas, construir uma bagagem de referências e associações comuns, uma rede hipertextual unificada, um contexto compartilhado, capaz de diminuir os riscos de incompreensão (LÉVY, 1993, p. 73).

Em cada evento linguístico os sujeitos, que agem por meio da linguagem, tomam como base para suas decisões, conhecimentos³⁰ e experiências comuns que demarcam esse ato, “é a base (*background*) compartilhada pelos falantes” (KOCH; CUNHA-LIMA, 2005, p. 282).

O ciberespaço como entidade coletiva proporciona o conhecimento partilhado, que é a base comum entre duas ou mais pessoas. O conhecimento está sempre em movimento, dinamizado por cada experiência ou pesquisa compartilhada e por cada troca linguística como novo conhecimento em construção ou já construído. Para Koch e Cunha-Lima (2005), ações conjuntas envolvem a coordenação de mais de um indivíduo para a sua realização. As ações comunicativas são dinâmicas e variavelmente flexíveis. As pessoas tomam parte de eventos comunicativos desempenhando funções determinadas. Usam, para isso, pistas – sinais corporais, verbalizações – e metáforas. As ações são construídas e negociadas pelos participantes e, portanto, se engajar em alguma ação corresponde a usar a linguagem, pois é o meio pela qual a ação acontece. Com efeito, a linguagem é uma ação social. Por meio dela relações complexas – culturais e sociais – são construídas e permitem a realização de sentido. A compreensão da linguagem se estende para além do sentido do uso da língua que, por si só – oral ou escrita – está sendo compreendida como evento da emoção em ação para produzir a interação, construir e disseminar conhecimentos.

Para Wittgenstein (1958), compreender a linguagem vai além da compreensão do valor de verdade de sentenças, da expressão de um fato do mundo. Ela só pode ser devidamente entendida e apropriada quando

num contínuo emocionar (vivenciar as emoções) que se entrelaça com nosso linguajar. A esse entrelaçamento denomina-se conversar.

³⁰ Conhecimento partilhado é tudo o que falantes disserem e todos os elementos do contexto podem ser tomados como conhecimentos partilhados – são as experiências perceptuais concomitantes ao evento (KOCH; CUNHA-LIMA, 2005, p. 282).

concebida como fenômeno em funcionamento e em interação. A aproximação entre os conhecimentos armazenados na memória com os conhecimentos oriundos do mundo externo – em forma de oralidade, de imagem ou de escrita – permite a compreensão da mensagem e a construção de novo sentido, novo conhecimento. Exemplificando: ao se deparar com a palavra – oral ou escrita – “FÉRIAS”, imediatamente são acionadas, na mente do sujeito, informações relacionadas a esse evento. Surgem noções e imagens sobre viagem, praia, descanso, paisagem, diversão e, concomitantemente, as mais variadas sensações. A partir destas primeiras impressões, surgem outras em extensão – dependendo do conhecimento construído em cada “*background*” particular – e podem se prolongar, gerando projeções como resultado da criatividade mental, que vasculha a memória e se lança em perspectivas e sonhos.

2.4 LINGUAGEM: COMPORTAMENTO INTERNO E EXTERNO OBSERVÁVEL

Os estudos referentes à linguagem tomaram rumos opostos em diversas etapas da história. Alguns privilegiaram o comportamento, outros a mente e outros, ainda, o aspecto social. Hoje, porém, se admite claramente que mente e corpo são elementos indissociáveis na construção do tecido social do sentido. De uma forma ou de outra, os diferentes entendimentos influenciaram as concepções modernas sobre conhecimento e linguagem, como também o entendimento do “SER”, do “pensar” e do “dizer”.

Segundo Koch e Cunha-Lima (2005, p. 253), por muito tempo o diálogo entre as Ciências Cognitivas e as Ciências Sociais não foi frutífero, nem mesmo possível. Embora algumas das capacidades cognitivas que mais interessavam aos cientistas clássicos da cognição tivessem uma dimensão social óbvia, como é a linguagem, e, embora a linguagem tivesse, também de maneira evidente, uma dimensão cognitiva, os aspectos sociais e cognitivos da linguagem foram colocados em lados opostos, numa disputa bastante exasperada.

A concepção comportamentalista se propusera a estudar o conhecimento humano a partir do comportamento externo observável e mensurável, sem qualquer preocupação com a subjetividade ou com os elementos internos, inerentes ao ser humano. Observavam a conduta das pessoas, em larga escala, sem identificação de padrões linguísticos. Estas premissas formaram a base das concepções da linguagem, notadamente dos métodos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, durante décadas.

Os behavioristas, adeptos da ciência empírica, concebiam o conhecimento como resultado do processo de aprendizagem no espaço em

que ocorre a interação do organismo com seu meio, através do condicionamento estímulo-resposta-reforço. Para eles, o falante de uma língua aprende um conjunto de comportamentos que o permite interagir de forma apropriada no seu ambiente. Hábitos, estímulos e meio é que promovem a aquisição da língua. O ambiente interfere no comportamento dos seres – comportamento observável. A linguagem é um comportamento aprendido e, portanto, se torna um hábito, que é construído a partir da interação do sujeito com as informações oferecidas pelo ambiente externo. Skinner (1957) argumenta que o condicionamento operante é suficiente para explicar todos os tipos de comportamento, inclusive àquele do qual deriva o desenvolvimento da linguagem. Nesta concepção “a linguagem nada mais é do que um simples nome para as regras que descrevem as contingências particulares, as quais prevalecem dentro de uma dada comunidade verbal” (FINGER, 2008, p. 28).

Sob essa perspectiva, a aquisição da linguagem se dá mediante a experiência que a criança tem com a língua utilizada pelas pessoas com quem ela convive e é determinada, em última instância, pela quantidade e pela qualidade da audição, como pela consistência do reforço oferecido a ela pelas outras pessoas em seu meio. Para essa teoria, ao nascer, a pessoa não possui nenhum conhecimento de língua, mas a aprenderá naturalmente pela convivência com alguém proficiente. É delegada ao ambiente a responsabilidade de prover o conhecimento linguístico, através das leis de condicionamento. A língua é adquirida pela imitação orgânica dos sons que se ouve nesse ambiente. Assim, o sujeito formará seus hábitos, tendo estímulos positivos e negativos por meio dos quais constituirá a sua linguagem. Essa crença se estendeu para o ensino-aprendizagem de uma segunda língua, com métodos específicos, embasados na repetição mecânica de aspectos formais do idioma que se pretendia que o estudante aprendesse. Essa tese, no entanto, degenerou-se com o passar das décadas porque trazia implícita a ideia de passividade da inteligência.

O cognitivismo, então, surge com uma nova proposta. Sua vertente clássica é a versão racionalista do programa filosófico de uma epistemologia científica. Com as pesquisas cognitivas, o conceito de mente entra para o campo científico e influencia as ciências humanas em vários campos, principalmente na Linguística.

Nessa área, Chomsky, de concepção filosófica racionalista, influenciado por Descartes (século XVII), se contrapõe ao entendimento “comportamentalista”. Busca elucidar em que consiste o conhecimento prévio que o ser humano dispõe quando aprende qualquer língua natural.

Parte da concepção de que existe um mecanismo inato responsável pela aquisição da linguagem, denominado de “Gramática Universal”³¹. Com esta abordagem nasce o paradigma gerativista da linguagem – que se concentra no campo da cognição e da biologia – e defende que o ser humano possui uma capacidade criativa para, a partir de alguns elementos restritos, compreender e expressar cadeias irrestritas de informações – a capacidade gerativa da linguagem.

Para Chomsky (1988), o uso criativo da linguagem não se limita ao estabelecimento de analogias, mas reflete a capacidade do ser humano em fazer uso dela no seu dia a dia, observando propriedades específicas, livres de estímulos, com coerência e de forma apropriada a cada contexto, além de sua capacidade de evocar os pensamentos adequados ao seu interlocutor.

A capacidade inata de cada indivíduo referente à linguagem e ao conhecimento do sistema linguístico é chamada de “competência, a qual passa a ser traduzida pelo conceito de gramática” (QUADROS, 2008, p. 50). É tratada como algo específico do ser humano e, quando do seu uso, é denominada de desempenho. Assim, a linguagem é tida como um conjunto de representações mentais que envolvem diferentes níveis do sistema linguístico (fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática), o qual forma um sistema intrincado de unidades abstratas, estruturas e regras, e é usado pela criança ainda que muito pequena. Para a sua aquisição, os gerativistas consideram que o ambiente representa o papel desencadeador desse processo. Consequentemente, a criança, estando exposta a mais de uma língua, põe automaticamente em uso sua capacidade para a aquisição de todas elas, apesar da complexidade da linguagem.

Diferentemente das pesquisas anteriores, com o cognitivismo, dúvidas relacionadas à representação e à estruturação do conhecimento na mente, à organização da memória, à estruturação da mente, à origem do conhecimento, à interdependência e às conexões cerebrais encontram elucidações em métodos científicos, principalmente pela introdução de computadores como ferramenta de estudo.

Chomsky (1957), linguísta cognitivo, publica a teoria gerativa transformacional, causando grande abalo para a Linguística Estrutural. Opondo-se às concepções estruturalistas e behavioristas, Chomsky afirma que a aquisição da linguagem não é uma questão de formação de hábitos,

³¹ Gramática Universal – considera-se o estado mais puro da faculdade da linguagem. Consiste de um sistema de princípios e não de regras, que por hipótese se apresenta como um mecanismo inato da mente/cérebro humano (QUADROS, 2008, p. 53).

mas um processo criativo. É uma atividade cognitiva e não uma resposta a estímulos externos.

A teoria de Chomsky influenciou diretamente outras ciências ao propor a concepção de separação entre mente e corpo, entre processos internos e externos, que fora sustentado pelas ciências cognitivas clássicas. Fialho (2011, p. 267) argumenta que “tradicionalmente as ciências cognitivas tratam a cognição humana como algo delineado no âmbito interno da mente do indivíduo, dedicando pouca atenção ao contexto”, no qual mente e corpo são considerados de naturezas distintas e independentes. O relacionamento da mente com o corpo se limita à recepção de dados e ao envio de estímulos.

A representação simbólica é o eixo condutor desse pensamento em que os fatos do mundo são representados por símbolos³² arquivados na memória, bem como as regras criadas para a manipulação destes. Os símbolos, porém, não se parecem com as coisas representadas e têm a vantagem de permitir combinações e operações complexas sobre eles. É a forma pela qual os fenômenos externos entram e podem ser representados na mente e como, ali, são manipulados. Porém, a língua difere de um elemento puramente estático, pois sofre alterações na medida em que é empregada pelos indivíduos e, por sua natureza e fluxo, cria identidades, transforma e é transformada.

O ensino de línguas estrangeiras também se validou desta concepção. Ainda hoje, materiais didáticos têm seus conteúdos impregnados com estas premissas. Abordagens e métodos de ensino-aprendizagem, com uma exterioridade diferenciada, se valeram, em momentos distintos, tanto do pensamento estrutural behaviorista quanto do pensamento lógico gerativista para propor uma forma de ensinar pautada na dialética de uma linguagem artificial, livre das imprecisões e ambiguidades inerentes à linguagem natural. Concepções dessa natureza permitem a abertura de caminhos preocupados com a certeza, dispensando os níveis de “intencionalidade”, “intuição” e “individualidade”, dentre outras particularidades manifestadas pelo indivíduo ao expressar-se por qualquer forma de linguagem. As regras e as formalizações da gramática permitem um raciocínio mais enquadrado das palavras. Entretanto, é fundamental compreender que elas exercem funções diferentes e apresentam significados diversos dependendo das circunstâncias de seu uso e dos conceitos culturais de quem dela faz uso.

³² Para Koch e Cunha-Lima (2005), um símbolo, segundo a lógica e a matemática, é um elemento estável (que sofre alterações sem nunca perder a identidade) e discreto (bem distinto dos demais símbolos). Todo o pensamento lógico poderia ser formalizado – descrito em forma de símbolos.

A crença de que o processamento da língua é explicável em termos de representação simbólica demarcou a discussão da origem dos símbolos – se inatos ou adquiridos posteriormente – e o lugar onde são produzidos – se na mente ou se externamente. O modelo gerativista transformacional³³ adota pressupostos do cognitivismo clássico que compara o cérebro humano a um computador, a um modelo serial³⁴. Essa concepção se propõe a decifrar como o conhecimento linguístico está simbolizado na mente humana, quais os símbolos envolvidos e quais as regras existentes. É a mente como instrumento de manipulação simbólica.

Há muito tempo existe a preocupação em entender como são produzidos pelo homem o conhecimento e a linguagem. Em sua tese, Kant (1724) apregou que a linguagem e o conhecimento começam na experiência, dando prioridade ao juízo e não às ideias e, a partir daí, cria o conceito de mente dotada de estrutura lógica. O pensamento é compreendido como proposicional – em juízos dotados de uma estrutura propositiva – em que somente eles têm significação e não em ideias representativas das coisas. Esta concepção fundamenta as origens da sistematização da visão estrutural da linguagem como algo geral, comum a todas as línguas, possibilitando que resistissem às análises empíricas. O pensamento passa a ser entendido como essencialmente linguístico e, portanto, como faculdade discursiva que observa a unidade entre linguagem e pensamento.

Sob essa premissa, Piaget (1945) estudou o papel da imagem nos sistemas lógicos que constituem o conhecimento necessário e universal e defende que a linguagem é constituída a partir do encontro – do funcionamento endógeno (orgânico) – do ser humano com a vida social, não obstante, de forma isomorfa ao conhecimento. Piaget evidencia a natureza simbólica das lembranças imagéticas ou de imagens mentais. Para o autor, “a imagem mental é, então, símbolo, cópia ativa do real”. Ramozzi-Chiarottino (2008, p. 89) explica que, para Piaget, esta atividade varia pelo fato de tais imagens estarem subordinadas ao funcionamento cerebral que, segundo sua hipótese, se expressa no comportamento humano através da capacidade de inferir, classificar e ordenar.

³³ Modelo Gerativista, Linguística Gerativa ou Gramática Gerativa são conceitos desenvolvidos por Noan Chomsky. O autor apresenta a teoria inatista da linguagem, a qual é entendida como herança genética. O ser humano nasce com uma gramática que se desenvolve com o tempo.

³⁴ O modelo serial está ligado à lógica. Parte de um conjunto de regras, executadas em série, como numa memória de trabalho.

Na acepção de Piaget, o conhecimento e a linguagem são frutos de uma troca entre organismo e meio, fugindo tanto da concepção empirista quanto da inatista. Valoriza o fator endógeno e orgânico, no qual ocorre a construção do conhecimento. O autor se ocupou com a gênese do conhecimento científico, isto é, com a “episteme”. Para ele, o “ser humano não chega ao conhecimento sem passar pela linguagem natural, que é a base para a construção da linguagem formalizada” (1945, p. 89) – distinção do significado e do significante. Dessa forma, a compreensão dos símbolos e dos signos linguísticos permite a construção da linguagem verbal.

Com essa afirmação passou-se a entender que, em todos os domínios do conhecimento, existe, de um lado, um sistema nocional e, de outro, um sistema de percepções correspondentes ao espaço, velocidade, tempo, causalidade, tanto nocionais quanto perceptivas. Esta última diz respeito essencialmente à ação do sujeito sobre o mundo. Sob essa vertente, a linguagem é entendida como uma correspondência recíproca entre o organismo e seu meio. Os estudos de Ramozzi-Chiarottino (2008, p.91) concluem que é a sociedade que permite a construção de conceitos e, a partir dela, o indivíduo tem a possibilidade de construir representações conceituais. Esta é uma das condições prévias para que ele receba a influência do meio e para que possa adquirir a linguagem.

A noção de existência de uma sintaxe e de um pensamento lógico anterior às gramáticas de cada uma das línguas é aceita tanto por Chomsky quanto por Piaget. Porém, enquanto para Piaget a gramática é a lógica das ações, para Chomsky a lógica das ações são as noções espaço-temporal e causal, análogas aos dispositivos necessários para a aquisição da linguagem. Para Chomsky, ao entrar em contato com a língua materna, a lógica das ações dá origem às diferentes gramáticas das várias línguas.

Esses teóricos se assemelham em alguns aspectos, mas se diferenciam em outros, sobretudo quanto à noção do conhecimento inato. Piaget afigura que os dispositivos não são inatos, mas são constituídos nas ações a partir da construção dos primeiros esquemas motores. Portanto, diverge da teoria inatista defendida por Chomsky. Sacristán e Gómez (2007, p.35) afirmam que a aprendizagem como aquisição não-hereditária no intercâmbio com o meio é um fenômeno incompreensível sem sua vinculação à dinâmica do desenvolvimento interno. Para os autores, as estruturas iniciais condicionam a aprendizagem. Assim, a aprendizagem provoca a modificação e a transformação das estruturas que, ao mesmo tempo, uma vez modificadas, permitem a realização de novas aprendizagens de maior riqueza e complexidade. Desta forma, entende-se que os esquemas motores são as condições que, por certo tempo, preparam

o sujeito para o desenvolvimento da língua materna e para a posterior construção de uma linguagem científica.

Hoje, as perspectivas relacionadas ao conhecimento e à linguagem têm o trabalho de Piaget como mola propulsora das discussões. Na Linguística Cognitiva, por exemplo, os estudos de Lakoff e Johnson (1999) dialogam com pressupostos defendidos por Piaget, principalmente no que se refere às experiências primárias do sistema sensoriomotor, compreendidas como esquemas de imagem. Feldman e Lakoff (2000) lembram que o trabalho clássico de Piaget (1959) já focava na importância das experiências iniciais do sistema nervoso sensitivo no desenvolvimento das crianças. Piaget teorizou que a experiência primária da criança é necessária para poder prosseguir para conhecimentos proposicionais como quantidade, número, etc. Lakoff e Johnson trazem à tona a mesma concepção ao se referir à valorização de experiências prévias e ao experiencialismo do sujeito na construção do sentido. No entanto, apresentam um foco renovado para o nível de esquemas de imagens, deixando transparecer que o pensamento superior é de fato baseado no processo sensoriomotor. Sacristán e Gómez (2007) também comungam com este postulado, argumentando que a aprendizagem é um processo de aquisição no intercâmbio com o meio, mediados por estruturas reguladoras, a princípio hereditárias, mas, posteriormente, construídas com a intervenção de aquisições passadas. São afirmações que remetem o pesquisador a observar que a preocupação é com a capacidade endógena do indivíduo, bem como com seu conhecimento construído – seu *background* – que remonta aos anos anteriores. Todavia, estudiosos impelidos pela conjuntura moderna, proporcionada por novas descobertas, por meio das quais se verifica que o sujeito de hoje destoa daquele ser “*contemplativo*” ou “*movente*” (SANTAELLA, 2007, p. 29) de eras passadas e conquista o predicado de indivíduo “*imersivo*” (SANTAELLA, 2007, p.29), iniciam diálogo relacionado ao entendimento de que mente, corpo e meio comungam por igual na construção do conhecimento e na categorização do mundo.

2.5 COGNIÇÃO, EXPERIÊNCIA HUMANA E CONSTRUÇÃO DE SENTIDO

A Ciência Cognitiva abrigou concepções díspares ao longo do tempo, cujos pressupostos se alternaram frequentemente. Cada momento deixou sua influência de forma contundente quanto às concepções linguísticas e, por consequência, nos métodos de ensino-aprendizagem. Destacar os focos diferentes, neste estudo, mesmo que de forma breve,

permite visualizar seus polos de influência, uma vez que o interesse está centrado no diálogo entre a Linguística e a Cognição, com o olhar na linha de pensamento da “mente corpórea” – é a ciência cognitiva somando-se à experiência humana na construção do sentido.

Mesmo abordando de forma sintetizada os diferentes estágios dessa ciência, nota-se que o objetivo das pesquisas continua centrado na organização do conhecimento na mente e nas suas formas de representação, bem como no papel da linguagem nessas atividades. No entanto, com a volatilidade da linguagem e a com velocidade da informação via Tecnologia de Comunicação Digital, nos dias de hoje os propósitos se desnudam da razão e se guarnecem na emoção.

Diante deste panorama, Koch e Cunha-Lima (2005) argumentam que o momento exige uma análise sobre a mente, a cognição, o conhecimento e linguagem para livrar-se da dicotomia cartesiana entre mente e corpo e considerar a mente como um fenômeno social.

Portanto, ao resgatar pressupostos de diferentes contextos, vê-se que as causas específicas de uma ou de outra abordagem foram, na maioria das vezes, tomadas como verdades absolutas sem que houvesse um diálogo entre as diferentes correntes teóricas. Por um lado a cognição clássica desconheceu totalmente qualquer aspecto social da linguagem e, por outro lado, os opositores deram primazia aos seus aspectos sociais, ignorando a hipótese de que fatores internos, biológicos e individuais, desempenham funções na explicação de como a língua funciona e de como se processa o conhecimento na mente. Tais posições causaram consequências na maneira de ensinar, sobretudo, de como ensinar línguas estrangeiras. A história da implantação do currículo de LE no Brasil mostra que o foco dos métodos esteve às vezes na cognição e às vezes no âmbito social. Nota-se que ainda não há diálogo entre os modelos: um sempre nega os pontos positivos do outro e igualmente é negada a possibilidade de caminharem juntos.

Hoje, porém, nota-se o limiar de mudanças, um cenário novo com perspectivas de unir as qualidades existentes nessas duas vertentes. Mesmo que muitos estudos linguísticos mantenham suas posições considerando mente e corpo como entidades separadas, começa a germinar o entendimento, ainda que incipiente, sobre a necessidade de se olhar para questões internas – cognição – e externas – social. Em síntese, é uma visão voltada para a totalidade do “SER” – aprendiz de corpo e de mente – e para o sentido que a corporeidade atribui ao contexto por meio da linguagem. Os próprios teóricos cognitivistas dedicados ao estudo da Linguística deflagram a necessidade dessa mudança.

A partir da década de 1980, inicia-se diálogo entre as diferentes perspectivas. Essa iniciativa vem crescendo no sentido de compreender os

fenômenos cognitivos de maneira universal e a linguagem de forma singular. Os caminhos apontam para modelos de comunicação interativa e de construção de sentidos cognitivamente plausíveis, ou cognitivamente motivados e, ao mesmo tempo, sobre como esse fenômeno acontece na vida diária das pessoas – na experiência de cada ser humano.

Dentre os pesquisadores insatisfeitos com a concepção de cognição clássica e da Linguística de aspecto estrutural e gerativo estão linguístas gerativistas e cientistas cognitivistas. Lakoff; Johnson e Langacker contestam as posições defendidas pelo gerativismo e contrariam a tese dos simbolistas ao propor que a linguagem seja vista como uma forma de ação no mundo, integrada com as outras capacidades cognitivas.

Esses estudiosos propuseram a teoria do pensamento metafórico, a qual ultrapassa a concepção tradicional de “metáfora”. A ideia é de que a metáfora, além de representar um aspecto formal da linguagem, permite estruturar conceitos a partir de outros conceitos mais básicos e concretos. Esse processo acontece mediante a experiência direta do sujeito com o mundo, proporcionada pelas ações de seu corpo³⁵.

O conhecimento experienciado permite a estruturação de conceitos abstratos em razão da experiência espacial e temporal: presente, passado, futuro, espaço, causalidade e noções, dentre outros. Lakoff e Johnson (1999) avalizam que as metáforas mais fundamentais estão diretamente ligadas às percepções que o sujeito tem do mundo, começando pela relação com seu próprio corpo. Na aprendizagem, defendem a tese de que mente e corpo não estão separados, mas totalmente dependentes um do outro, diferentemente da tese defendida pela tradição cartesiana.

Num contexto de ensino de língua estrangeira, o conhecimento de mundo do aprendiz necessita ser logo requisitado e estimulado, por duas razões. Primeiro, porque o aprendiz carece se localizar num espaço de diferenças culturais, onde seu “EU” se encontrará apenas quando se localizar sob uma base já construída – a sua cultura. O segundo ponto se refere à língua estrangeira, que é diferente daquela que ele conhece, domina e se comunica sem quaisquer dificuldades.

Seu corpo, por meio do aparelho articulatório, exerce função importante no processo da fala. Assim, a articulação dos sons na língua estrangeira encontra um aparelho fonador adaptado aos movimentos para a

³⁵ O corpo, nessa concepção, é entendido como um sistema vivo, receptivo para as informações do mundo que as recebe, processa, vive-as, transforma-as e também gera outras informações – e um corpo que aprende em toda a sua plenitude. O cérebro se estende para além da cabeça, fazendo uso dos órgãos de sentido na aprendizagem.

produção sonora da língua materna. Com o devido cuidado, a partir desse fenômeno, inicia-se a produção de novos movimentos e novos pontos de referência em relação ao trato vocal a fim de que resultem na sonoridade pertinente ao outro idioma. Além de ouvir um falante mais proficiente – o professor – o aprendiz necessita ver a forma em que se dá o movimento dos órgãos do aparelho articulatório para desenvolver a produção dos sons correspondentes. Fator igualmente importante é que o estudante ouça aquilo que ele próprio está falando. Na medida em que ouve sua produção sonora começa a perceber melhor as diferenças – às vezes mínimas – do seu idioma materno em relação ao estrangeiro e, por consequência, surge a compreensão da língua, resultando em conhecimento construído. São cuidados necessários, pois as línguas têm alto nível de polissemia³⁶, sobretudo para um estudante que não é falante nativo.

Quando se estuda um idioma diferente do materno, as relações de sentido metafórico dificultam a compreensão. Fialho (2011) explica que

O significado dado pelo observador [...] passa a ser a síntese do objeto em si, com o olho da mente do observador, o qual está sujeito a uma cultura. Essa síntese permite que o observador veja o que não existe ou não veja o que está diante de seus olhos (FIALHO, 2011, p. 62).

A ausência da noção de sentido pode comprometer o ato comunicativo. Compreensão e aprendizado estão ligados à porção emocional, que participa do mesmo processo juntamente com a dimensão racional. Maturana (2009) profere que nós, humanos, nos encontramos na emoção e que o humano se constitui justamente no entrelaçamento do racional com o emocional por meio da linguagem. Caminhando nesta via, Koch e Cunha Lima (2005) sustentam que

Para compreender a linguagem é preciso entender como os falantes se coordenam para fazer alguma coisa juntos, utilizando simultaneamente recursos internos, individuais, cognitivos e recursos sociais (KOCH; CUNHA LIMA, 2005, p. 255).

³⁶ A polissemia é constante em todas as línguas. É o fenômeno que ocorre quando uma determinada palavra ou expressão adquire um novo sentido além de seu sentido original, guardando uma relação de sentidos entre elas, ou seja, é o nome que se dá quando uma palavra pode ter mais de uma significação.

Corroborando com a ponderação da importância da experiência do aprendiz, ao referir-se à origem do conhecimento, Piaget (1999) declara que o conhecimento não pode ser concebido como algo predeterminado nem nas estruturas internas do sujeito – porquanto estas resultam de uma construção efetiva e contínua – nem nas características preexistentes do objeto, uma vez que elas só são conhecidas graças à mediação necessária dessas estruturas; e estas, ao enquadrá-las, enriquecem-nas.

Atividades, conceitos e cultura guardam tal interdependência que nenhuma pode ser plenamente compreendida sem as outras duas. O conhecimento não é algo individual, mas emerge de interações. Uma cultura é menos uma acumulação de informações e mais um conjunto de conhecimentos entrelaçados que favorecem a incorporação de novos saberes. As palavras são sempre contextualizadas retirando, do contexto, seu sentido (FIALHO, 2011, p. 267).

Como se nota, a crença na dicotomia entre aspectos internos e externos, inatos e aprendidos, biológicos e sociais, mentais e corporais tem sido posta em xeque tanto no interior das ciências cognitivas quanto em algumas áreas da Linguística. Hoje, as ciências cognitivas admitem que não seja possível estudar a mente de forma absolutamente separada do organismo e tampouco é possível separá-lo do meio onde os processos acontecem. Com efeito, a necessidade de se compreender aspectos cognitivos e processos de interação pela linguagem, possibilita a criação de modelos explanatórios de fenômeno textual. Isto pressupõe a “arbitragem de categorias importantes advindas de outros campos do conhecimento: a de processamento, a da memória, a de representação de conhecimentos prévios e a de atenção” (KOCH; CUNHA-LIMA, 2005, p. 256). Trata-se da relação entre aspectos cognitivos e sociais que concorrem para a concretização do fenômeno linguístico. Deste modo, tudo o que fazemos, fazemos na linguagem, guiados pelas emoções. Percebemo-nos num mútuo acoplamento linguístico, não porque a linguagem nos permite ser o que somos, mas porque somos na linguagem, num contínuo ser nos mundos linguísticos e semânticos que geramos com os outros.

A Cognição Situada³⁷ “rejeita a dicotomia sujeito-objeto. A realidade é vista como algo que depende do seu observador. É o próprio ser humano

³⁷ Para a Cognição Situada o processo cognitivo é um fenômeno não apenas psicológico, mas decorrente de relações entre a ação interna e externa e o ambiente

que constrói o seu mundo” (FIALHO, 2011, p. 267). Entende-se, portanto, que o ser humano não está separado do mundo natural, como apregoa a visão representacionista do conhecimento baseado em representações mentais. Para o representacionismo, a mente é o espelho da natureza. A objetividade é privilegiada enquanto que a subjetividade é deixada de lado sob o pretexto de comprometimento da ciência. Maturana e Varela (2010) argumentam que esse modelo mental fragmentador traduz a separação sujeito-objeto. Porém,

Vivemos no mundo e, por isso, fazemos parte dele; vivemos com os outros seres vivos e, portanto, compartilhamos com eles o processo vital. Construimos o mundo em que vivemos durante as nossas vidas. Por sua vez, ele também nos constrói ao longo dessa viagem comum (MATURANA; VARELA, 2010, p. 11).

Nesse sentido, observa-se que ao aprender línguas é plausível e eficaz percorrer o caminho da interação com pessoas de outro contexto social e cultural. O fenômeno linguístico navega por áreas não demarcadas. Alimenta-as, mas também se nutre de suas essências. Não obstante, entende-se que, para que a língua se desenvolva, é preciso fornecer-lhe dados. É um processo mútuo. Ao se comunicar por meio de uma língua estrangeira, o sujeito fornece elementos para sua manutenção no contexto de língua viva, mas também adquire sua estrutura e funcionalidade. À medida que se fornece informações da língua, sobre a língua e por meio da língua, o aprendiz está alimentando a aquisição da sintaxe, da morfologia e da fonologia do idioma. É a real interação entre sujeito, linguagem e mundo. Para Fialho (2011, p. 266), “o conhecimento, necessariamente, é produto da interação dinâmica com a realidade”. A construção do conhecimento linguístico e a aprendizagem de uma LE acontecem por meio da interação; opção que pode ser enriquecida com o emprego das

sociocultural identificado, caracterizado e reconhecido pelo indivíduo. É ação efetiva. Cada ação é prova de cognição, implicando no entendimento de que todo o conhecer é um fazer no sentido de sempre existir uma ação ligada às operações mentais. Conhecer não é um processo de acumulação de representações do ambiente, mas está relacionado às mudanças estruturais que ocorrem no organismo de maneira contingente com sua história de interações com o meio. As atividades cognitivas resultantes dos processos de aprendizagem só podem ser explanadas quando relacionadas ao contexto, sendo, fundamentalmente, situadas (FIALHO, 2011, p. 266-7).

tecnologias digitais – ferramentas dispostas no mundo dos aprendizes e que podem trazer a natureza do mundo real para a sala de aula. Fialho (2011, p. 270), por meio das palavras de Lave (1988), reforça o argumento de que a aprendizagem contextualizada contrasta com o que normalmente acontece nas salas de aula do ensino formal, onde o aluno se envolve com atividades abstratas e, para Fialho,

A Cognição Situada define que todo ato cognitivo é um ato experiencial e, portanto, situado, resultante do acoplamento estrutural e da interação congruente do organismo-em-seu-meio. A cognição não é, portanto, a representação de um mundo pré-concebido, cujas características podem ser especificadas antes de qualquer atividade cognitiva. Ao contrário, é ação incorporada (FIALHO, 2011, p. 277).

Autores como Varela, Thompson, Rosch e Lakoff defendem que a mente é um fenômeno essencialmente corporificado; que os aspectos motores e perceptuais, bem como as formas de raciocínio abstrato, são todos de natureza semelhante e profundamente interrelacionados e que a cognição humana é o resultado das ações do sujeito e de suas capacidades sensoriomotoras. Em suma, os sistemas perceptivos e motores são fundamentais para o desenvolvimento dos mais variados tipos de conceitos e responsável por toda a vida cognitiva do sujeito.

Lakoff e Johnson (1999), ao abordarem a formação do conceito de cores, revisam os “conceitos de nível básico”³⁸ defendidos por Rosch (1973). O mesmo ocorre quanto ao uso de projeções corporais na formação de conceitos, bem como a forma como o sujeito concebe as relações espaciais e a estruturação de eventos no tempo.

A teoria que prega a separação absoluta entre mente e corpo, entre fenômenos sociais e mentais, exercera influência decisiva nas diferentes concepções de ensino-aprendizagem. É comum, ainda hoje, mesmo diante da inovação provocada pelas TCD e pelas mudanças de paradigmas em todas as áreas do conhecimento, que metodologias de ensino de línguas continuem a defender aspectos puramente racionais sem se dar conta das

³⁸ A existência de categorias de níveis básicos evidencia a forma como a pessoa percebe e atua com os objetos. É fundamental para definir a forma por meio da qual o sujeito é capaz de desenvolver conceitos abstratos. Esses conceitos seriam fruto direto da percepção e da ação motora e não um conjunto de conhecimentos abstratos que teriam sido organizados da mesma forma por uma mente sem corpo (KOCH; CUNHA-LIMA, 2005, p. 277).

novas descobertas relacionadas ao experiencialismo e à capacidade da inteligência emocional na aprendizagem. É mister, portanto, refletir sobre as origens desses procedimentos e sua base teórica a fim compreender e assumir processos mais eficazes que contribuam na alteração deste panorama.

2.5.1 Conhecimento como manipulação de símbolos

As ciências cognitivas apresentam-se em duas gerações – duas abordagens definidas – com dois diferentes postulados filosóficos. A primeira geração centra-se na ideia de que a mente é representada pela computação simbólica. Aceita a visão de que a razão é descorporificada e literal, como na lógica formal ou na manipulação do sistema de signos. A segunda geração, no entanto, apresenta a noção de “mente corporificada” – uma forma universalizada e abrangente de compreender o papel da mente, do corpo, do conhecimento e da linguagem na construção do sentido.

No cognitivismo clássico a mente não foi estudada em termos de funções cognitivas. Ignorou-se qualquer evidência de que determinadas funções surgem a partir do cérebro e do corpo. Esta geração assumira o estrito dualismo no qual a mente foi caracterizada em termos de funções formais, independente do corpo. Esta concepção defendeu duas posturas relativas ao significado: o significado é o que os símbolos podem computar e é definido inteiramente em termos de relações internas entre símbolos.

O núcleo das ciências cognitivas concentra-se no “cognitivismo”³⁹. A orientação mais importante do “cognitivismo clássico” é a computação digital. Uma ação computacional é uma operação executada com base em “símbolos” – elementos que representam aquilo que se pretende exteriorizar. Essa fase do cognitivismo consiste na hipótese de que a cognição humana é a manipulação de símbolos nos moldes da execução dos computadores digitais. Isso significa dizer que a cognição é uma “representação mental”.

Para os cognitivistas, o comportamento inteligente pressupõe a capacidade de representar o mundo como se tudo fosse preciso e exato. Na medida da maior ou menor precisão da representação de uma situação, o comportamento do estudante terá maior ou menor sucesso – partindo do princípio de que todos os parâmetros são constantes. Assim “a única forma de se dar conta da inteligência e da intencionalidade é a hipótese de que a

³⁹ O cognitivismo foi considerado por Haugeland como a “natureza e plausibilidade da cognição”. É também compreendido como paradigma simbólico ou abordagem computacional (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1991, p. 29).

cognição consiste num atuar com base em representações fisicamente realizadas sob a forma de um código simbólico no cérebro ou numa máquina” (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1991, p. 70).

Essa concepção teórica não explica fenômenos atribuídos a estados intencionais ou a representações como crenças, desejos e intenções relacionadas com as transformações físicas sofridas pelo aprendiz no decorrer de sua ação.

Para os cognitivistas, a inteligência e a intencionalidade são físicas e mecanicamente possíveis. Sua hipótese é de que os computadores fornecem um modelo mecânico de pensamento, que consiste em computações físicas de natureza simbólica. Para a computação simbólica⁴⁰, os símbolos são físicos e contêm valores semânticos. O nível simbólico é realizado fisicamente. Constitui dizer que o mesmo símbolo pode ser representado em diferentes formas físicas, como, por exemplo, o símbolo gráfico da letra, “A” em português, que pode ser a, A, a, α – com o som de [α, â⁴¹].

A hipótese cognitivista defende um argumento forte sobre as relações entre sintaxe e semântica. Segundo Varela, Thompson e Rosch (1991), num programa de computador a sintaxe do código simbólico reflete ou codifica a sua semântica. No caso da linguagem humana, está muito longe de ser óbvio que todas as distinções semânticas relevantes numa explicação possam ser refletidas sintaticamente. A hipótese cognitivista tem na Inteligência Artificial – IA – a sua interpretação mais literal.

Por muito tempo, o cognitivismo foi tomado como verdade absoluta e influenciou definitivamente a pedagogia escolar. Contrariamente, hoje as vicissitudes relacionadas à cognição divergem dessa linha básica, notadamente no que se refere ao processamento de símbolos como meio apropriado para as representações e, igualmente, no que se refere à adequação da noção de representação.

⁴⁰ As computações são operações com símbolos que são limitadas por valores semânticos. Uma computação é fundamentalmente semântica ou representacional. Não podemos ajuizar a ideia de computação (em oposição a alguma operação aleatória ou arbitrária com símbolos) sem fazermos referência às relações semânticas entre as expressões simbólicas. No caso de um computador digital, a operação do símbolo é apenas física, sem acesso ao valor semântico. As suas operações são semanticamente constrangidas, dado que cada distinção semântica relevante para o seu programa foi codificada pelos programadores na *sintaxe* da sua linguagem simbólica. No caso do computador, a sintaxe ou se reflete ou é paralela à semântica (atribuída) (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1991, p. 70).

⁴¹ A vogal nasalizada correspondente a [a] tem sido transcrita de forma diferente por diferentes autores. Esta pesquisa adota o símbolo [ã] com base em Silva (2010).

A filosofia da mente, representada na teoria de Fodor (1983), reaviva postulações básicas do cartesianismo – abraça o materialismo, admitindo a existência de estados e causas mentais, como crenças e desejos na interação entre indivíduos que só podem ser explicadas em termos de “linguagem do pensamento”. A linguagem do pensamento, em sua proposta, é uma hipótese que converge para a existência de uma linguagem inata abalizada em um sistema de representações simbólicas, a qual realiza os processos cognitivos. A computação desses processos cognitivos seria realizada por uma linguagem do pensamento inata aos seres humanos. A analogia da mente com um computador significa que os mesmos princípios encontrados na computação digital são aqueles encontrados na realização física dos processos cognitivos do cérebro – um manipulador de símbolos que segue instruções sequenciais para realizar funções que computam dados de entrada (*input*) e imprimem dados de saída (*output*).

A Hipótese da Linguagem do Pensamento defendida por Fodor foi introduzida no contexto das ciências cognitivas e está comprometida com a ideia de que os processos mentais são computações – e computações são sequências – de objetos semânticos baseadas em regras que se aplicam aos símbolos em virtude de seus conteúdos. A realidade mental é concebida como um sistema interno de representações que possui uma sintaxe semelhante a uma linguagem e a uma semântica composicional⁴². Nessa visão, a maior parte do pensamento está fundamentada em representações semelhantes a palavras, pois são símbolos dotados de significado.

Para esse modelo, o processamento cognitivo nada mais é do que manipulações dessas estruturas e símbolos, com base em certas regras. Para esse postulado, a existência de regras é essencial. São as regras que determinam combinações de estruturas simbólicas e a produção de novas estruturas, isto é, o processamento da informação se dá a partir de regras formalizadas linguisticamente (FINGER, 2008, p.152).

⁴² A semântica composicional se ocupa com a variação do sentido das palavras com a observância do contexto linguístico. Uma interpretação semântica composicional compreende o sentido de uma dada palavra levando em conta a composição das frases em que essa palavra ocorre. Ex: a) **Deixei** minha filha na escola. b) Ele não me **deixa** tranquila. c) **Deixaram** as crianças viajar. “Deixar” carrega os significados de: a) colocar aos cuidados de; b) importunar, incomodar; c) consentir, permitir.

Influenciados por essa concepção, linguistas, filósofos e psicólogos simbolistas advogam por um nível simbólico de representação. A mente humana apresenta estados representacionais – símbolos – que possuem estruturas semânticas e sintáticas combinatórias. Essas representações mentais ou simbólicas são estruturadas automaticamente ou se combinam entre si para formar estruturas mais complexas.

No entanto, na década de 1980, paralelamente a esses estudos, inicia-se o questionamento da categorização clássica da linguagem. Essa ecologia do conhecimento passa a ser compreendida de forma que o homem, ao usar a língua, exerce papel significativo na construção do sentido. O conhecimento não é compreendido como fenômeno preestabelecido na mente e tampouco como informação exógena que o meio proporciona, mas que mente e corpo comungam da mesma esfera de sentido.

2.5.2 A ciência cognitiva da mente corporificada: projeções corporais, espaciais e temporais

Os questionamentos dos pressupostos teóricos do cognitivismo anglo-americano dão espaço a uma nova forma de compreender a mente, a aquisição do conhecimento, o corpo e a linguagem. Conhecida como a segunda geração da ciência da cognição, traz a expansiva noção de mente corporificada. Conceituação e razão são vistos por meio de processo imaginativo e a estrutura conceitual emerge da experiência sensoriomotora. As estruturas mentais estão intrinsecamente ligadas às conexões com o corpo e com as experiências vividas por ele, as quais não podem ser caracterizadas de forma adequada por meio da representação simbólica.

O estudo da relação entre linguagem, conhecimento, sociedade e cognição recebe novos enfoques. As Ciências Cognitivas, as Ciências Sociais, a Biologia, a Filosofia e a Inteligência Artificial principiam o diálogo, apontando para o nascimento de uma nova concepção de mente – corpo e conhecimento.

Vem à tona um nível básico de conceitos que se sustentam, em parte, por meio de esquemas motores e pela capacidade de percepção e de formação de imagem. “A ativação das áreas sensoriomotora e cortical constituem o que se chama de metáforas primárias” (VAREALA; THOMPSON; ROSCH, 1991, p.73), as quais permitem uma conceituação de julgamentos abstratos na base de padrões inferenciais usados no processo sensoriomotor, que está diretamente ligado ao corpo. A estrutura dos conceitos usa protótipos e cada qual lança mão de um tipo de raciocínio. A razão é corpórea e as inferências surgem a partir do processo sensoriomotor, bem como de outras partes do corpo. A razão é imaginativa

e as formas de inferências corpóreas são mapeadas em modos abstratos de inferência metafórica.

O princípio da mente corporificada pode ser compreendido pelo modo como acontecem as projeções corporais referenciadas para conceituar as relações espaciais e temporais. A forma como se concebe o espaço não é, em absoluto, independente do tipo de corpo que se tem. Um exemplo a observar em Língua Inglesa são as expressões que indicam lugar – “*in front of me*” (na minha frente) e “*behind me*” (atrás de mim). São generalizações da forma sobre como se percebe o próprio corpo em relação a outros corpos. Segundo Lakoff (1987, p. 34), o que se entende como frente e atrás de um artefato móvel, como uma TV, um computador ou uma cadeira, está relacionado com o lado pelo qual os encaramos na interação. A forma como conceituamos “movimento” também é uma projeção. A categorização de fenômenos de movimento toma como base a forma pela qual o corpo permite agir com os objetos, como por exemplo, “puxar”, “empurrar”, “segurar”, “levar”. Ao dizer “isto é para eu **levar**”, ao se referir a uma ação de **trazer** um objeto, indica troca do significado entre levar e trazer. Há um hiato na categorização dessas noções provocado pela compreensão pessoal de projeção. Da mesma forma, a noção temporal se evidencia em fenômenos como “eu gostava de ir” para se referir a uma possibilidade futura – “eu gostaria de ir”.

As projeções usadas para conceituar as relações espaciais e temporais demonstram a ideia de “mente corporificada”. A concepção de espaço é arquitetada a partir da generalização da forma como concebemos nosso corpo em relação a outros objetos.

No ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, pode-se tomar a noção de mente corporificada como fio condutor do processo. O aprendiz – seu corpo – é a referência para os conceitos concretos e abstratos que ainda são estranhos ao seu mundo e desconhecidos para ele. Ao se colocar no centro – “EU” – esse ser deve, primeiramente, se identificar no tempo e no espaço. Quem sou eu? Tenho um nome – “sou”, que significa “estou” – existo aqui e agora, ocupo espaço, me movimento, me invento, vejo, escuto, sinto, toco, quero, faço, devo. São projeções corporais que representam a mente corporificada no ato de usar a língua, requerida na construção da linguagem. Ademais, frente, atrás, dentro e fora são conceitos que têm referência no corpo do sujeito, como distância e localização. As projeções do corpo do aprendiz estão na base da criação de conceitos abstratos e demonstram que mente e corpo são interdependentes. Essa noção do “EU” e sua localização no tempo e no espaço, compreendendo a cognição como ação corporalizada, é um dos aspectos basilares da proposição deste método de ensino-aprendizagem.

Contrariamente à visão objetivista, as novas concepções defendem que as categorizações são experienciais e pertencem ao mundo biológico e cultural do sujeito perceptor. O mundo é inseparável dos nossos corpos, da nossa linguagem e da nossa história cultural e social; enfim, de nossa corporeidade.

A cognição, nessa linha de estudo, não se limita a uma questão de representação, mas se preocupa em observar as capacidades corporalizadas do sujeito cognoscente para a ação. A cognição não se manifesta como recuperação ou projeção, mas como uma ação corpórea e, para isso, parte-se da compreensão de “ação corporalizada” e “atuação”.

Ao se referirem a uma ação corporalizada, Varela, Thompson e Rosch (1991, p. 226) argumentam que, em primeiro lugar, a cognição depende dos tipos de experiência que surgem do fato de se ter um corpo com várias capacidades sensoriomotoras e, segundo, que essas capacidades sensoriomotoras individuais se encontram, elas próprias, mergulhadas num contexto biológico, psicológico e cultural muito mais abrangente. Os autores situam a cognição como ação corporalizada e dão uma visão das capacidades cognitivas como inextricavelmente ligadas a histórias vividas que, por consequência, são o resultado da evolução como tendência natural.

Hoje, os estudos incorporam cada vez mais elementos com uma orientação de atuação. Ao se referir à “atuação” os autores destacam que os processos sensoriomotores – percepção e ação – são fundamentalmente inerentes à cognição vivida. Não se encontram ligados de um modo meramente contingente aos indivíduos, mas evoluíram em conjunto. A ação guiada perceptualmente refere-se à maneira como o sujeito perceptor pode guiar as ações na sua situação local – devido às mutações constantes de situações locais resultantes de suas atividades. “O ponto de referência para esta compreensão deixa de ser um mundo pré-estabelecido e independente do sujeito, mas, sim, a sua estrutura sensoriomotora (o modo como o sistema nervoso estabelece ligações entre superfícies sensórias e motoras)” (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1991, p. 227). Esta estrutura, e o modo como o ser se encontra corporalizado, determina a maneira como o sujeito perceptor pode agir e pode ser moldado pelos acontecimentos do meio, contrariando a ideia de um mundo pré-estabelecido. Para Merleau-Ponty,

O organismo não pode ser apropriadamente comparado com um teclado no qual os estímulos externos atuam e no qual a sua forma adequada seria delineada pela simples razão de que o organismo contribui para a constituição dessa forma. [...] As propriedades do objeto e as intenções do sujeito [...]

não estão apenas misturadas; constituem também um novo todo. [...] Todos os movimentos do organismo são sempre condicionados por influências externas. [...] É o próprio organismo – de acordo com a natureza adequada dos seus receptores, os mecanismos de limiar dos seus centros nervosos e os movimentos dos órgãos – *que escolhe os estímulos no mundo físico aos quais será sensível*. O ambiente emerge do mundo através da realização ou do estar do organismo – [desde que] um organismo possa existir apenas se for capaz de encontrar no mundo um ambiente adequado (MERLEAU-PONTY, 1963, p. 13).

Em seus estudos, Finger (2008) lembra a explicação de Piaget sobre o desenvolvimento da criança a partir de um organismo biológico imaturo – da nascença até um ser dotado de razão abstrata na idade adulta. O objetivo foi compreender como a inteligência sensoriomotora da criança evolui na concepção de um mundo externo, com objetos permanentes localizados no espaço e no tempo e, igualmente, na direção da concepção dela própria como um objeto dentre outros, mas com uma mente interior. “Dentro do sistema de Piaget, a criança recém-nascida não é objetivista nem idealista; limita-se a ter a sua própria atividade e, mesmo o mais simples ato de reconhecimento de um objeto, só pode ser compreendido em termos da sua própria atividade” (VARELA; THOMPSON; ROASCH, 1991, p. 231). Para Piaget, as estruturas cognitivas emergem de padrões recorrentes – “reações circulares” – de atividades sensoriomotoras. A existência de um mundo preestabelecido e de um sujeito conhecedor faz parte de suas ideias. Seu objeto de estudo – a criança – é um agente que atua e evolui.

Para Maturana e Varela (2010), toda experiência cognitiva inclui aquele que conhece de modo pessoal e enraizado a sua estrutura corpórea, razão pela qual toda experiência de certeza é um fenômeno individual, uma solidão que só é transcendida no mundo que criamos juntos. Também essa junção das dimensões corporais e estéticas tem sido denominada “corporeidade”.

Para Merleau-Ponty (1963), corporeidade é o corpo dotado de inteligência própria. Essa unidade entre o corpo e a psiquê manifesta-se nas memórias guardadas pelo indivíduo das experiências vividas e aprendidas, manifestando, assim, a unidade indissociável entre as dimensões biológicas e psicológicas do ser humano. Segundo Lévy (1993), a evolução biológica fez com que o homem desenvolvesse a faculdade de imaginar as próprias ações futuras e seu resultado sobre o meio externo. Graças a essa

capacidade de simular as interações com o mundo através de modelos mentais, o homem pode antecipar o resultado de suas intervenções e usar a experiência acumulada. Na compreensão de Pavanati *et al.* (2012), nosso corpo cognoscente guarda marcas das diversas fases de nossa história, não como resquícios do passado, mas como parte da estrutura dos processos cognitivos atuais.

Merleau-Ponty designa o corpo como estrutura vivida no contexto dos processos cognitivos e afirma que a consciência do corpo invade o corpo. Para este autor, a corporeidade define-se como unidade mente-corpo em movimento. O corpo em movimento reorganiza o ser existente como um todo. Segundo o autor, a percepção emerge da motricidade e, por princípio, toda percepção é ação. O corpo tem outros olhares e os sentidos aflorados e ativos favorecem a integridade da compreensão do real. “A internalização do conhecimento depende da sensibilidade do corpo, da estética, dos fazeres e da re-significação dos gestos cotidianos” (CATALÃO, 2002, p. 348).

2.5.3 Experiencialismo humano, linguagem, cognição e metáfora

Lakoff e Johnson (1980) adotam o conceito experiencialismo ou realismo experiencial, cujo postulado básico se refere ao papel fundamental que tem a experiência corpórea na formação dos conceitos, diferenciando-se do paradigma simbólico. Tomam a linguagem como porta do acesso à cognição. Para os autores, o estudo da linguagem permite ver como se constituem as estruturas cognitivas dos falantes e destacam a importância do corpo humano na compreensão dos conceitos linguísticos, afirmando que:

Fazemos julgamentos subjetivos sobre coisas abstratas como importância, similaridade, dificuldade e moralidade e temos experiências subjetivas de desejo, afeto, intimidade e conquistas. Contudo, por mais ricas que sejam essas experiências, muito da forma como as concebemos, raciocinamos sobre elas e as visualizamos vem de outros domínios da experiência. Esses outros domínios são em sua maioria sensoriomotores [...] quando concebemos o entendimento de uma ideia (experiência subjetiva) em termos de agarrar um objeto (experiência sensoriomotora) [...]. O mecanismo cognitivo para tais conceituações é a metáfora conceitual, a qual nos permite usar a lógica física de ter contato com objetos

para adquirir seu entendimento (LAKOFF; JOHNSON, 1980, p. 45).

Portanto, as metáforas conceituais se apresentam como mecanismos cognitivos que mostram os sistemas conceituais que os indivíduos estruturam a partir de sua experiência corpórea. Dessa forma, a linguagem é uma fonte importante para mostrar como se organiza o sistema cognitivo dos seres humanos. Lakoff e Johnson (1999) utilizam o termo cognição no sentido mais amplo possível, a saber:

[...] a cognição descreve qualquer operação e estrutura mental que estão envolvidas na linguagem, significado, percepção, sistemas conceituais e raciocínio. Pelo fato de os nossos sistemas conceituais e o nosso raciocínio surgirem do nosso corpo, nós também usamos o termo cognição para aspectos de nosso sistema sensoriomotor que contribuem para nossas habilidades de conceitualizar e de raciocinar. Uma vez que as operações cognitivas são, em grande parte, inconscientes, o termo inconsciência cognitiva descreve precisamente todas as operações mentais inconscientes relacionadas com sistemas conceituais, significados, inferências e linguagem (LAKOFF; JOHNSON, 1999, p. 52).

Para esses autores, grande parte do pensamento humano é inconsciente, já que se pressupõe que opera por debaixo da “cognição consciente” (*cognitive awareness*). A corporeidade se refere aos modos pelos quais nosso pensamento conceitual é moldado por diversos processos que não estão ao alcance de nossa consciência ativa ou consciente, pois é nosso corpo que nos permite conhecer. Dessa maneira, o “experientialismo” implica no entendimento de que o corpo humano é essencial para a cognição.

Na perspectiva experientialista, o homem é visto como parte do ambiente e em constante interação com ele. O homem transforma o meio e é transformado por ele. Lakoff e Johnson (1980) veem o objetivismo, o subjetivismo e o experientialismo como mitos e explicam que não estão usando o termo ‘mito’ no sentido pejorativo: “[...] assim como as metáforas, os mitos são necessários para atribuir sentido ao que se passa no nosso entorno. Todas as culturas têm mitos e as pessoas não podem funcionar sem eles, assim como não podem funcionar sem a metáfora.” (LAKOFF; JOHNSON, 1980, p. 185). Os autores optam pelo mito do

experencialismo, pois este não coloca em oposição aspectos externos e internos da compreensão como fazem o objetivismo e o subjetivismo.

As mentes despertam num mundo. Não projetamos o nosso mundo. Encontramo-nos para e simplesmente com ele; acordamos para nós próprios e para o mundo que habitamos. Vamos refletindo sobre esse mundo à medida que crescemos e que vivemos. Refletimos sobre um mundo que não é feito, mas encontrado e, no entanto, é também a nossa própria estrutura que nos permite refletir sobre este mundo (VARELA; THOMPSON; ROSH, 1991, p. 25).

Ao defender que o corpo humano é essencial para a cognição, Lakoff e Johnson (1980) sustentam que nossos sistemas computacionais emergem do corpo. Portanto, a cognição inconsciente proposta por eles poderia conviver com uma concepção biológica da cognição. Varela, Thompson e Rosh (1991) argumentam que a cultura científica ocidental requer que tomemos os nossos corpos simultaneamente como estruturas físicas e como estruturas experienciais vividas – em suma, como elementos externos e internos, biológicos e fenomenológicos. Assim, corporeidade é compreendida como uma estrutura experiencial vivida e também como o contexto ou meio de mecanismos cognitivos. Para os autores não é possível investigar a circulação entre a ciência cognitiva e a experiência humana sem que tomemos como ponto central da nossa atenção este sentido duplo da corporeidade.

Nessa totalidade propõe-se compreender as razões de se abordar a experiência humana em um estudo que se preocupa com a linguagem – a compreensão e a aquisição da língua. Emerge, então, a percepção palpável de que o “EU” – sujeito cognoscente – é o ponto de partida para qualquer preocupação no ensino-aprendizagem de LI. Aclara-se que não se pretende construir uma teoria sobre a relação entre mente-corpo e linguagem. A preocupação aqui materializada é a de abrir um espaço de possibilidades que estimulem o diálogo entre Ciência Cognitiva, Linguística, Filosofia, Biologia e Tecnologia. E que a experiência humana atue como ponto essencial para a autocompreensão na cultura do ensino de línguas estrangeiras, com foco central na “*enação*”⁴³ – sujeitos atuantes em seu meio e protagonistas do próprio aprendizado.

⁴³ *Enação* origina-se de “*enative*” do inglês, no sentido de um organismo que atua no seu meio. Opõem-se à tradição da ciência cognitiva que tende a acreditar numa visão representacionista da cognição, isto é, tende a acreditar que o conhecimento

Tanto o experiencialismo quanto a abordagem enativa se apresentam como alternativas que se completam na proposta cognitivista moderna, compreendendo que “a concepção enativa substitui a representação pela ação – esta última entendida como **atuar** ou **emergir**” (grifos do autor) (VARELA, 1990, p. 32).

A abordagem enativa constitui-se e afirma-se a partir da crítica ao paradigma informacional e representacional. A crítica ao paradigma da representação constitui a marca singular dos trabalhos de Varela como uma ação efetiva do ser no mundo, que constitui, ao mesmo tempo, o ser e seu mundo de sentido ou seu domínio estrutural. É dessa época também o aforismo “*ser*” = “*fazer*” = “*conhecer*” (SANCOVSKI, 2007, p. 09). Martinez (1997) argumenta que para a concepção enativa, o homem experimenta o mundo e o mundo resulta inseparável do homem; portanto, o mundo se projeta sobre os seres humanos e os seres humanos se projetam no mundo. A neurociência busca explicar a mobilidade do cérebro humano diante dos estímulos do ambiente e traz o argumento que as incitações do espaço vivido levam os neurônios a formar novas sinapses. Assim, a aprendizagem de uma LE é o processo pelo qual o cérebro reage aos estímulos do ambiente, ativando sinapses e tornando-as mais “absorventes”. Como consequência, as sinapses se constituem em redes que processam as informações, com capacidade de armazenamento molecular.

Dessa forma, a ação de estar no mundo e refletir sobre ele implica reconhecer a efetiva participação do sujeito nesse processo por meio da linguagem. O reconhecimento desse círculo, segundo Merleau-Ponty, abriu espaço entre o “eu” e o “mundo” e entre o interior e o exterior. “O mundo é inseparável do sujeito, mas de um sujeito que se limita a ser um projeto do mundo, e o sujeito é inseparável do mundo, mas de um mundo que é projetado pelo próprio sujeito” (MERLEAU-PONTY, 1962, p. 430).

Nessa nova perspectiva – de compreender o processo do conhecer – valoriza-se a interlocução da Biologia com as Ciências Cognitivas. A *autopoiesis* e a enação compartilham de uma mesma intuição: sujeito e mundo não são dados de antemão, mas são produzidos de maneira

está baseado em elementos mentais abstratos que refletem (representam) o mundo exterior. Na abordagem enativa (ou na enação), os elementos mentais são vistos como resultantes da atuação de entidades corporais no mundo físico. Esta ideia da atuação é presentemente mais conhecida como cognição situada (*situated cognition*), no sentido de que a cognição existe como uma conjunção (ou interligação) material entre um organismo e o meio em que se situa (VARELLA; THOMPSON; ROSH, 1991, p. 21).

coengendrada. A representação está ligada ao uso puramente semântico e pragmático do conceito.

O enfoque enativo tem a premissa de ver as atividades humanas como reflexos de uma estrutura, sem perder de vista o caráter direto da própria experiência. O sujeito experimenta o mundo a partir de seu corpo, pois, finalmente, é ele que o permite conhecer. Isto é, “o homem conhece a partir dele mesmo” (VARELLA; THOMPSON; ROSCH, 1991, p. 31). Para os autores, a conexão entre o corpo e a mente é fundamental para o “conhecer”. A mente não é mais importante que o corpo; ambos devem ser reconhecidos como iguais, já que a cognição não é entendida como um dispositivo que reflete o mundo pré-existencial ao indivíduo. Nem a razão, nem a experiência são fontes únicas de conhecimento.

Pavanati *et al.* (2012) argumentam que a partir do enfoque enativo, a linguagem não é mais vista como um instrumento de comunicação, mas como uma forma de atuar com os outros no mundo, permitindo criar identidade. Porém, a linguagem, por sua vez, como parte das ações, também se modifica em relação às identidades que cria. Diante dessa realidade, Tijero Neyra (2008) explica que se concebe linguagem, não como um conjunto de regras que estruturam os signos com um significado determinado, mas como unidade geradora das regularidades que lhe permitem significar. Tais regularidades, por sua vez, permitem a cognição.

O mundo se apresenta de muitas maneiras – mundos diferentes, fruto das experiências diversas de cada ser humano – dependendo da estrutura do ser envolvido e do tipo de distinções que é capaz de fazer. Então, a cognição não é a representação de um mundo preestabelecido, mas é, antes, o conteúdo existente em uma mente com base em sua história e suas ações no mundo, apreendidas por meio da corporeidade.

Essa pesquisa tem como base o mundo experiencial daquele que aprende ou está aprendendo uma língua estrangeira, como também de quem a ensina. Aprender e ensinar línguas, notadamente se estrangeira, confirma a relação mente-corpo. É uma experiência prática e vívida, a qual envolve a totalidade corpo e mente de cada participante. Igualmente, língua e cultura são indissociáveis. Ao interagir por meio de outro idioma – diferente do materno – o interator leva sua cultura e recebe a do outro e, nessa circularidade, se transforma. É um ato de convergência. É o pragmatismo que dá vazão às experiências, que orienta a cognição para um mundo experiencial; em outros termos, para um mundo vivenciado.

Como síntese deste item, e como ilustração concreta em defesa do que foi defendido até aqui, apresenta-se o “*mapa polar*” desenvolvido por Varela, Thompson e Rosh (1991, p. 30). Nele estão explícitos os estágios sucessivos da Ciência Cognitiva por meio de três anéis concêntricos que

correspondem aos movimentos importantes do enquadramento teórico no âmbito da ciência cognitiva.

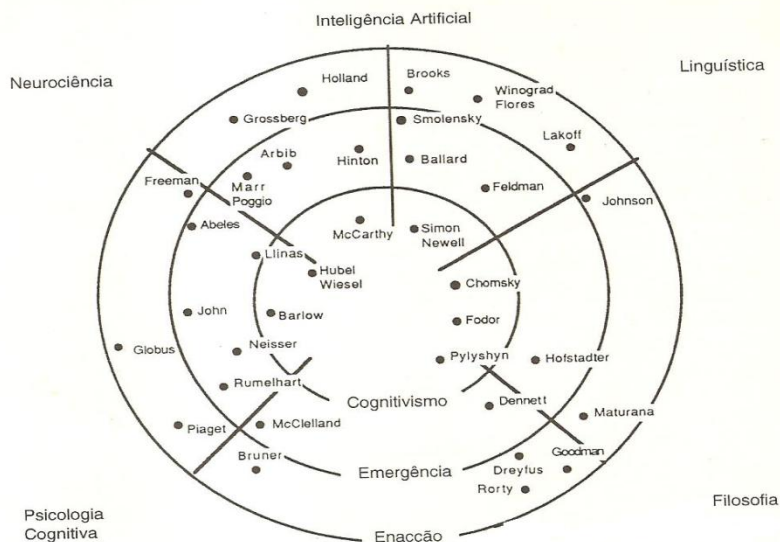


Figura 11. Diagrama conceitual das ciências cognitivas na atualidade, sob a forma de um mapa polar, com as disciplinas contribuintes posicionadas nos espaços angulares e as diferentes abordagens, no eixo radial. Desenvolvido por Varela, Thompson e Rosch (1991, p. 30).

Na parte externa ao círculo estão posicionadas as principais disciplinas que formam o campo da ciência cognitiva – Psicologia Cognitiva, Neurociência, Inteligência Artificial, Linguística e Filosofia – seguida pelos teóricos cujo trabalho é importante e representativo.

No centro ou no núcleo da Ciência Cognitiva está o cognitivismo. A cognição humana é a manipulação de símbolos sob a forma de uma representação mental, nos moldes da execução realizada pelo computador digital. Na segunda esfera do mapa estão os estudiosos que questionam a centralidade da representação simbólica. Por último, na terceira esfera se encontra a “enação”, salientando o princípio da representação de um mundo não- preestabelecido nem elaborado por uma mente predefinida, mas é “antes a atuação de um mundo e de uma mente com base em uma história da variedade das ações que um ser executa no mundo” (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1991, p. 30).

No diálogo entre as ciências que comungam da concepção de “mente corpórea”, destaca-se o ponto de comunhão proporcionado pela linguagem. Por sua vez, a Linguística Cognitiva se apresenta como a propositora do fenômeno da linguagem ligada à cognição nos processos cognitivos e interacionais.

2.6 LINGUÍSTICA COGNITIVA

Na compreensão da Linguística Cognitiva, a aquisição da linguagem e a construção do conhecimento vão além da estrutura linguística, dando margem à complexidade da linguagem.

Seu surgimento caracteriza-se como forma de reação ao formalismo linguístico, principalmente no que concerne aos postulados gerativistas, que concebem a linguagem como fenômeno inato do ser humano e mente e corpo como entidades separadas.

Ao tratar do fenômeno conceitual, a Linguística Cognitiva pauta-se na concepção roschiana⁴⁴, que combate a visão clássica dos conceitos e apresenta outro paradigma teórico de categorização⁴⁵ – a visão prototípica⁴⁶. Diferencia-se da compreensão anterior, que discute a polissemia como uma solução para a questão de múltiplos significados. Lakoff (1987) aborda a polissemia como uma questão de prototipicalidade na categorização. Seu conceito é de que significados relativos a palavras formam categorias suportando semelhanças familiares de um para o outro. Assim há sentidos mais básicos (prototípicos) e sentidos secundários, menos prototípicos. Para Lakoff (1987, p. 417) “*some senses of words may be more representative than other senses*”⁴⁷. A polissemia, portanto, se

⁴⁴ Eleanor Rosch (1973) apresentou a teoria sobre a categorização introduzindo mudanças drásticas no modo de conceber esse fenômeno.

⁴⁵ Categorização é o processo pelo qual se faz o reconhecimento de ideias e objetos, isto é, são organizados, definidos, reconhecidos e classificados de acordo com categorias.

³³ A visão de categoria prototípica defende que os sistemas conceituais de categorias estão enraizados nas experiências pessoais e coletivas das pessoas – é valorizada a experiência construída de cada indivíduo. Desta forma, as categorias conceituais diferem de cultura para cultura e mesmo entre indivíduos de uma mesma cultura.

³³ Alguns sentidos das palavras podem ser mais representativos do que outros (tradução nossa).

caracteriza pela multiplicidade de sentidos atribuídos a uma mesma palavra, mas com uma relação entre elas, por exemplo: “Ela **cortou** a fruta para a sobremesa” e “Ela **cortou** as calorias da dieta”. “**Cortou**” no primeiro significado demonstra a ação de cortar enquanto que, no segundo exemplo, “**cortou**” tem um significado conotativo e abstrato, simbolizando a retirada de alguma coisa da alimentação e diminuindo as calorias. Portanto, a Linguística Cognitiva trata o significado como resultado de relações intra e extralinguísticas – engloba aspectos textuais, cognitivos, interativos e sociais.

Inspirada em Wittgenstein, Eleanor Rosch (1978) introduziu mudanças vigorosas no modo de conceber o fenômeno da categorização. Os conceitos são de natureza nebulosa e apresentam semelhanças de família entre membros de uma classe conceitual. Diante desses princípios, Rosch apresentou o pressuposto de que as categorias têm, em geral, membros centrais considerados os melhores exemplares – os chamados protótipos – e que as propriedades e capacidades humanas desempenham um papel na categorização. Murphy e Medin (1984), em seu trabalho, “*The role of theories in conceptual coherence*”⁴⁸, argumentam que, na realidade, o conhecimento tácito (*background knowledge*) e as teorias ingênuas (*naive theories*) são uma espécie de senso comum que as pessoas têm e que permitem a coerência conceitual.

É uma nova forma de entender a linguagem. Esta concepção rebate o pensamento clássico da categorização e propõe a ideia de “agrupamento conceitual” – originada a partir de tentativas para explicar como o conhecimento pode ser representado. Classes, *clusters* (agrupamento) ou entidades são geradas pela formulação de suas descrições conceituais, seguida da classificação das entidades à luz destas descrições.

A partir das pesquisas de Eleanor Rosch e George Lakoff, nos anos de 1970, a categorização passou, também, a ser entendida como um processo de agrupamento baseado em protótipos – membros mais típicos de uma categoria. Sua teoria sugere que a categorização baseada em protótipos é básica para o desenvolvimento do conhecimento humano e que neste tipo de aprendizagem o processo de corporificação (*embodiment*) desempenha um papel fundamental.

Esta visão sustenta, igualmente, que sistemas conceituais de categorias não existem objetivamente no mundo real, mas estão enraizados nas experiências particulares e de grupos. Desta forma, as categorias conceituais diferem de cultura para cultura e mesmo entre indivíduos de uma mesma comunidade, seja ela de nível de convivência primário ou

⁴⁸ O papel das teorias na coerência conceitual (tradução nossa).

secundário – família, escola, igreja e associações. “A singularidade de cada experiência é transformada no conjunto mais limitado de categorias aprendidas com significado às quais os seres humanos e outros organismos respondem”. (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1991, p. 231).

Rosch (1978) argumentam que o nível básico de categorização é o nível mais interno no qual os elementos das categorias são usados ou interactivam com ações motoras análogas; têm formas apercebidas semelhantes e podem ser transformadas em imagens; têm atributos com significados humanos identificáveis e são categorizados por crianças de tenra idade, tendo a primazia linguística em vários sentidos. Deste modo, segundo Varela, Thompson e Rosch (1991), o nível básico de categorização parece ser o ponto no qual a cognição e o ambiente se tornam simultaneamente atuantes. É a mente e o mundo agindo concomitantemente na ação. Para os autores,

O objeto surge ao sujeito perceptor como emitindo certos tipos de interações, e o sujeito perceptor usa os objetos com seu corpo e a sua mente do modo permitido. Forma e função, normalmente investigadas como propriedades opostas, são aspectos do mesmo processo e os organismos são altamente sensíveis à sua coordenação. As atividades executadas pelo sujeito perceptor/ator com objetos de nível básico fazem parte de formas consensualmente validadas da vida da comunidade na qual o ser humano e o objeto estão situados – são atividades de nível básico (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1991, p. 232).

Na Linguística Cognitiva defende-se, igualmente, que a metáfora é um modo importante de compreender e estruturar a experiência humana. Uma das funções da metáfora é estruturar na língua os domínios abstratos através de projecções de domínios mais concretos. Esses domínios concretos fazem parte de vários tipos de experiências naturais com objetos que apresentam uma estrutura clara – interna e externa. Deste modo,

As características estruturais dos objetos concretos servem para definir outros conceitos menos concretos e menos claramente delineados, como a formação de estruturas imagístico-esquemáticas a nível conceitual que se encontram na base da estruturação do nosso pensamento (LAKOFF; JOHNSON, 1980, 271).

Para melhor entender o contexto dos domínios abstratos e concretos na formulação de conceitos, Johnson (1987) explica que os seres humanos têm estruturas cognitivas muito gerais denominadas de esquemas de imagens cinestéticos – originados na experiência corporal – que podem ser definidos como elementos estruturais. Têm uma lógica própria e podem ser metaforicamente, projetados para dar estrutura a uma ampla variedade de domínios cognitivos. Assim, para que tais domínios sejam compreendidos, o autor propõe esquemas conceituais, aos quais o ser humano recorre metaforicamente para a interpretação conceitual.

2.6.1 Esquemas conceituais e experiência corporal

Johnson (1987) apresenta os esquemas relacionados a conceitos abstratos. O corpo é a referência para noções básicas como espaço, quantificação, percurso, direção, localização, movimento, forma e constituição.

Por um lado, as estruturas esquemáticas se baseiam em objetos do mundo concreto e, por outro, nos vários domínios concretos em que essas estruturas podem ter sido experimentadas. Os domínios concretos podem ser mais ou menos básicos, conforme for a sua relação experimental com o ambiente, mais ou menos direta. O domínio das partes e das funções do corpo é um desses domínios concretos básicos.

Johnson (1987) defende que os esquemas de imagem emergem de certas formas básicas de atividades e interações sensoriomotoras, fornecendo, assim, uma estrutura pré-conceitual para a experiência e para a compreensão pessoal – atividades que resultam em conceitos esquemáticos de imagem⁴⁹.

Sweetzer (1984) sugere que as alterações históricas do significado das palavras podem ser explicadas como extensões metafóricas – desde os sentidos concretos e corporalmente relevantes das categorias de nível básico e esquemas de imagem até os significados mais abstratos. Um exemplo é o uso de uma dada palavra para expressar algo diferente de seu significado literal e original. É comum em inglês o verbo “ver” (*see*) ser empregado com o significado de “entender” (*I see* – eu entendo).

⁴⁹ Segundo Varela, Thompson e Rosch (1991, p. 233), estes conceitos tem um lógica básica, que partilha a estrutura com os domínios cognitivos nos quais são imaginativamente projetados. Estas projeções são executadas por intermédio de procedimentos de correspondência metafóricos e metonímicos que são, eles próprios, motivados pelas estruturas da experiência corporal.

Lakoff (1987) constitui os princípios de seu modelo teórico questionando a visão objetivista da cognição, que confina a categorização a contornos definidos e determinados em termos de propriedades comuns, compartilhadas com seus membros. Para a visão objetivista, a razão é abstrata e não necessariamente corporificada, sendo compreendida, em primeiro lugar, como fenômeno literal na forma de eventos – verdadeiros ou falsos.

A insatisfação de Lakoff (1987) com as limitações da categorização clássica traz incentivos às proposições de mudança nesta área. Para compreender como se processa a categorização é fundamental que se entenda, primeiramente, a própria natureza do ser humano. Partindo do pressuposto de que se trata de um processo cognitivo básico, que envolve pensamento, percepção, ação e linguagem, o autor alerta para o fato de que a maior parte da atividade de categorização se processa de forma automática e inconsciente. Segundo Lima (2009), boa parte da nossa categorização simplesmente não são categorias de coisas, mas de representações de entidades abstratas, como eventos, ações, emoções, relações espaciais e sociais, bem como outros entes abstratos de enorme alcance. Com efeito, Lakoff (1987) propõe que qualquer descrição adequada do pensamento humano precisa propiciar uma teoria que englobe todas as categorias, tanto as concretas quanto as abstratas.

2.6.2 Linguagem, experiência, aprendizado vivido e conceito

A Linguística Cognitiva tem se pautado na teoria de Rosch (1978) para lançar mão de uma nova visão na compreensão do fenômeno da linguagem. Um de seus principais focos é a generalização dos princípios estruturantes da linguagem e da cognição humana. Com base na teoria de Rosch, Lakoff propõe o tratamento da matéria a partir de uma visão experiencialista. Varela, Thompson e Rosch (1991) ressaltam que o tema central da abordagem experiencialista “parece compatível com a visão de cognição como atuação”. Para essa abordagem, o conhecimento provém do fato de o sujeito pertencer a um mundo inseparável de seu corpo, de sua linguagem e de sua história social, de forma que a cognição é vista como ação efetiva. “Como cada ação forma um todo isolável, a única referência comum e constante só pode ser o próprio corpo, daí uma contração automática sobre ele” (LAKOFF; JOHNSON, 1999, p. 08).

Nesse diálogo teórico, para Maturana e Varela (2010, p. 32) “todo fazer é um conhecer e todo conhecer é um fazer”; ou seja, a ação e a experiência formam um todo – o fazer humano se aplica a todas as dimensões do viver. Isso engloba o ensinar e o aprender – “fazer surgir o

conhecimento” (MATURANA; VARELA, 2010, p. 33). O “conhecer” é a chave mestra para entender o “*conhecimento*”; fazer surgir o mundo é a dimensão palpitante do conhecimento – que está associado às raízes mais profundas do ser, estendendo-se até à própria base biológica. Portanto, o fazer “surgir” se manifesta em todas as ações e em todo ser, logo,

Não há dúvida de que ele se manifesta em todas as ações da vida social humana nas quais costuma ser evidente, como no caso dos valores e das preferências. Não há descontinuidade entre o social, o humano e suas raízes biológicas. O fenômeno do conhecer é um todo integrado e está fundamentado da mesma forma em todos os seus âmbitos (MATURANA; VARELA, 2010, p. 33).

Olhando para o mundo por meio desse paradigma não se tem outra vicissitude – SER completo – pois a indissociabilidade entre o que somos e o que fazemos está retratada, em um só tempo, em nosso “SER” e em nosso “fazer”.

Ainda nessa linha de pensamento, Lakoff e Johnson (1999) contrapõem-se ao objetivismo que dominou a primeira geração da Ciência cognitiva. Esta crítica à teoria clássica da categorização implica igualmente no questionamento da concepção de mente como metáfora do computador. A razão humana não se restringe à manipulação de símbolos abstratos, mas por meio do experiencialismo se consolida de forma ampla, embora admita que certos aspectos da razão possam ser artificialmente isolados e modelados pela manipulação de símbolos abstratos, assim como algumas partes da categorização humana podem ser validadas pela teoria clássica.

A concepção experiencialista e os sistemas conceituais acontecem em categorias e envolvem a razão, compreendida como corporificada e imaginativa. Essa visão considera a percepção, o movimento corporal e a experiência como elementos constitutivos do sistema conceitual humano.

Para entender o experiencialismo humano como elemento atuante no sistema conceitual, volta-se a atenção para a sua vinculação direta no emprego da metáfora, da metonímia e das imagens mentais. Lima (2009) argumenta que o sistema conceitual vai além da realidade externa e lembra que as figuras linguísticas e as imagens mentais estão baseadas na experiência pessoal. É um fenômeno que se diferencia de uma conceitualização geral.

Para Deleuze e Guattari (1996), o conceito não é uma representação, muito menos uma representação universal. “É uma aventura do

pensamento, vários acontecimentos que permitem um ponto de vista sobre o mundo, sobre o vivido [...] um reaprendizado do vivido, uma ressignificação do mundo” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 10). Isto porque somos seres da linguagem, atuamos e conceituamos tudo por meio dela. Para Maturana e Varela (2010), estamos na linguagem numa forma peculiar de conversação, num diálogo, pois toda reflexão ocorre necessariamente na linguagem, que é a nossa forma particular de ser humanos e de fazer humanos. Este é sempre o ponto de partida.

Assim, cada conceito em particular remete-se a outros conceitos, não somente em sua história, mas em seu devir e em suas conexões presentes. Cada conceito tem componentes que podem ser, por sua vez, tomados como conceitos [...] “Os conceitos vão, pois ao infinito e, sendo criados, não são jamais criados do nada” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 34).

Lakoff (1987) aponta a concepção de que o conceituar vai além de usar um agrupamento de blocos conceituais por meio de regras gerais. O pensamento é dotado de uma estrutura ecológica em que a eficiência do processo cognitivo depende tanto da estrutura global do sistema conceitual quanto do significado dos conceitos. Significa entender que o pensamento é muito mais que a manipulação mecânica de símbolos.

O conceito é uma conformação que faz pensar, que permite, de novo, pensar. Para Gallo (2008, p. 43), “significa dizer que o conceito não indica, não aponta uma suposta verdade, o que paralisaria o pensamento; ao contrário, o conceito é justamente aquilo que nos põe a pensar”. O autor argumenta que se o conceito é produto, ele é igualmente produtor de novos conceitos e, sobretudo, produtor de acontecimentos, na medida em que os recorta e os torna possível. Igualmente, para Lakoff (1987), os conceitos são equivalentes a categorias conceituais ou a categorias da mente e, em geral, são “modelos cognitivos”.

Na atuação da Linguística Cognitiva, a língua reflete princípios cognitivos gerais e tem uma estrutura sintática, isto é, há uma relação sintática entre as palavras, seus significados e a forma como são organizadas em categorias convencionais. A Linguística Cognitiva, portanto,

Explores the hypothesis that certain kinds of linguistics expressions provide evidence that the structure for conceptual systems is reflected in the patters of language. The way, the mind is structured can be seen as a reflection, in part, of the way the world (including our sociocultural experience) is

*structured and organized*⁵⁰ (EVANS; GREEN, 2006, p. 14).

Compreende-se, portanto, que o significado da palavra propriamente dito contribui com uma fração mínima para a construção da conceitualização, que envolve mais do que aspectos puramente linguísticos. A construção do conceito envolve a interação do indivíduo com seu meio, com seu conhecimento de mundo, com suas experiências e relações culturais, sociais, ideológicas e físicas, bem como com a palavra em questão e sua corporalidade. “É a circularidade entre a ação e a experiência” (MATURANA; VARELA, 2010, p. 32). “É, portanto, uma visão dinâmica de significado” (CRUZ, 2010, p. 24). É o mundo em movimento e o dinamismo mental no processo de construção do pensamento. Em suma, a estrutura conceitual é corpórea, entendendo, deste modo, que “tudo o que é dito é dito por alguém e toda a reflexão faz surgir um mundo, [...] toda reflexão é um fazer humano, realizado por alguém em particular, num determinado lugar” (MATURANA; VARELA, 2010, p. 32).

Cruz (2010, p. 24) argumenta que a semântica cognitiva também surge como reação à noção de significado, vinculado à Filosofia e à semântica formal, na qual a metáfora não tem espaço como elemento fundamental da linguagem. Na concepção da Linguística Cognitiva a semântica tem caráter funcional e o pensamento é estruturado por **esquemas de imagens**, mapeando domínios conceituais distintos, nos quais se assume a extensão de conceitos temporais e espaciais para outros campos semânticos, em uma relação metafórica.

2.6.3 Semântica cognitiva: estrutura corpórea, conceitual e enciclopédica

A semântica, no enfoque da Linguística cognitiva, considera que o significado é concebido como uma manifestação da estrutura conceitual – natureza e organização das representações mentais em toda a sua riqueza e diversidade. Assim, três pontos essenciais devem ser observados: a) a

⁵⁰ explora a hipótese de que certos tipos de expressões linguística fornecem evidências de que a estrutura para os sistemas conceituais é refletida nos padrões do idioma. A forma como a mente está estruturada pode ser vista como um reflexo, em parte, da forma como o mundo (incluindo a nossa experiência sociocultural) está estruturado e organizado (tradução nossa).

estrutura conceitual é corpórea, b) a estrutura semântica é conceitual e c) a representação do significado é enciclopédica.

A estrutura semântica conceitual corresponde a significados linguísticos convencionais das unidades linguísticas, ou seja, é a forma convencional de que a estrutura conceitual necessita para ser codificada na língua. Para Cruz (2010), as palavras são pontos de acesso para um espaço mental de amplos conhecimentos, uma vez que o significado de uma palavra está sempre em construção.

Sempre que alguém usa uma palavra em um ambiente diferente ao dela esta palavra ganha novos sentidos, seja pela forma de expressá-la, pelo modo de articulá-la, pela informação que é transmitida, seja pelos traços característicos da pessoa que o faz, seja pelo ambiente diverso que a cerca. É um fenômeno claramente perceptível e ocorre em larga escala com a Língua Inglesa nessa era da globalização. Cada pessoa, de qualquer canto do mundo, ao pronunciar uma palavra em inglês, atribui a ela novas significações. É um dever linguístico. A emoção, o contexto, a entonação e, sobretudo, o histórico pessoal e cultural ajudam a formatar o significado da palavra naquela situação específica – que pode ser mais amplo ou mais restrito. As palavras são pontos de acesso para um espaço mental de amplos conhecimentos. “Por isso a linguagem é também nosso ponto de partida” (MATURANA; VARELA, 2010, p. 32).

O conhecimento enciclopédico⁵¹ é um atributo da Semântica Cognitiva e aceita um número maior de fenômenos do que a visão de dicionário⁵². Semântica e pragmática se interligam, entendendo que o significado da palavra é consequência de seu uso.

Cada palavra apresenta vários significados, uns mais salientes do que os outros. Essas características formam um contínuo e, deste modo, a centralidade de um aspecto particular do conhecimento de uma palavra depende de um contexto preciso e de quão arraigado é o conhecimento que temos (CRUZ, 2010, p. 25).

⁵¹ O conhecimento enciclopédico é uma prioridade na Linguística Cognitiva e valoriza o conhecimento de mundo e as experiências socioculturais do sujeito adquiridas e armazenadas na memória, as quais são ativadas no processo discursivo.

⁵² Para Cruz (2010), na Linguística tradicional valoriza-se o conhecimento na visão de dicionário sistematizado, o qual diz respeito apenas às relações intralinguísticas, ignorando outros significados e separando a Pragmática da Semântica.

Além das relações semânticas contidas no dicionário, o conhecimento enciclopédico de uma palavra envolve outros aspectos, tais como as relações e os conceitos que emergem da experiência de cada ser humano em relação ao aspecto social que o vincula ao sentido daquela palavra. O significado é a relação semântica contida no dicionário somada aos conceitos que emergem da experiência cultural, social e religiosa – dentre outras – do indivíduo em relação àquela palavra. No exemplo com a palavra “Natal”, o sentido difere se concebido por um adulto ou por uma criança, ainda que pertencentes à mesma comunidade e ao mesmo credo religioso. Há interesses diferentes, entre ambos, em torno do Natal. Há diferenças ainda mais acentuadas entre pessoas de religiões distintas – Judeus, Cristãos, Budistas – e de regiões e países distantes.

A estrutura conceitual construída na mente de cada um promove sensações e sentimentos diferentes se comparados entre eles. Não há como definir uma palavra, de forma única, que transmita uma imagem que faça sentido a todos. No exemplo do Natal, nem todos terão a construção de sentido relacionando a presentes, ceias, árvore de natal, Papai Noel, etc. Cada ser humano tem seu mapa mental próprio referente ao conceito da palavra. Assim também um cidadão oriental, budista tradicional que não conhece o cristianismo, ao ver uma imagem da Virgem Maria não terá nenhum histórico de informações dentro de si capazes de lhe dar o sentido e a reverência que os cristãos lhe atribuem.

Portanto, a Linguística Cognitiva aborda questões formais e socioculturais no estudo da linguagem. A linguagem é vista como um todo incorporado, contextualizado, sócio-interativa – linguagem na mente, no social e no físico. É uma coincidência contínua do “SER”, do “fazer” e do “conhecer”.

Compreender o teor da Linguística Cognitiva, assim como a expansão da Semântica Cognitiva, leva o indivíduo a dar-se conta de que não se pode tomar o fenômeno do “conhecer” apenas como fatos e objetos que alguém capta, internaliza e repassa ao outro. Toda a experiência é validada na categorização, de uma maneira peculiar a cada sujeito cognoscente, o que torna possível o conhecer. Para Maturana e Varela (2010), a circularidade e o encadeamento entre ação e experiência e a inseparabilidade entre ser de uma maneira particular e ser com o mundo, nos diz que **todo ato de conhecer faz surgir um novo mundo** (grifos dos autores) (MATURANA; VARELA, 2010, p. 31).

O estudo a seguir fará uma reflexão acerca da metáfora como componente essencial na categorização. Será tratada como elemento presente tanto no pensamento quanto na linguagem humana.

2.6.4 Metáforas primárias, complexas e a experiência humana

A subjetividade da vida mental é extensa e permite realizar julgamentos estritamente particulares sobre fenômenos abstratos como importância, dificuldade e moralidade, bem como sobre experiências como desejo, afeição, intimidade e realizações. Tão rico e variado quanto essas experiências é o modo como o ser humano as conceitua. Raciocinar sobre elas, visualizá-las e conceituá-las vêm dos domínios sensoriomotores e de outros campos da experiência. *“The cognitive mechanism for such conceptualization is conceptual metaphor, which allows us to use the physical logic of grasping to reason about understanding”*⁵³ (LAKOFF; JOHNSON; 1999, p. 45). Nesse contexto, Piaget (1974) argumenta que a partir do nível sensoriomotor, a diferenciação nascente do sujeito e do objeto é marcada, simultaneamente, pela formação de coordenações e pela distinção entre elas, por um lado, as que ligam entre si as ações do sujeito e, por outro, aquelas que se referem às ações de uns objetos sobre os outros.

A metáfora permite que imagens mentais convencionais oriundas de domínios sensoriomotores sejam empregadas para domínios de experiências subjetivas. Do mesmo modo que a metáfora está presente tanto no pensamento quanto na linguagem, como afirmam Lakoff e Johnson, *“it is hard to think of a common subjective experience that is not conventionally conceptualized in terms of metaphor”*⁵⁴.

De acordo com os autores, os seres humanos adquirem, desde a tenra infância, um vasto sistema de metáforas primárias de forma automática e inconsciente, simplesmente por meio de realizações e observações simples do dia a dia. Em seu livro *“Metáforas de La vida cotidiana”*⁵⁵, Lakoff e Johnson dão evidências de que as metáforas conceituais são mapeamentos entre domínios conceituais que estruturam o raciocínio humano.

Nosotros hemos llegado a la conclusión de que la metáfora, por el contrario, impregna la vida cotidiana, no solamente el lenguaje, sino también el pensamiento y la acción. Nuestro sistema conceptual ordinario, en términos del cual pensamos y actuamos,

⁵³ O mecanismo cognitivo para tal conceituação é a metáfora conceitual, o que nos permite usar a lógica física para a compreensão da razão (tradução nossa).

⁵⁴ É difícil pensar em uma experiência subjetiva comum que não seja convencionalmente concebida em termos de metáfora (tradução nossa).

⁵⁵ Tradução do livro *“The metaphor we live by”*, por Carmem Gonázes Marín, para *“Metáforas de la vida cotidiana”*.

*es fundamentalmente de natureza metafórica*⁵⁶
(LAKOFF; JOHNSON, 2009, p.39).

A metáfora fora compreendida como elemento apenas retórico, como forma linguística relacionada a uma analogia ou comparação. Hoje, os argumentos vão além desse entendimento – um elemento intrínseco ao pensamento e ao conhecimento. Nota-se, portanto, um novo rumo para os estudos linguísticos.

A Linguística Cognitiva não lança preocupações com a natureza dos signos ou das verdades contidas em suas proposições. Os esforços são direcionados para compreender o funcionamento da mente, o processo do conhecimento e como o ser humano – mente e corpo – apreende o mundo e, ao mesmo tempo, se torna ser no mundo. Diferentemente da visão tradicional, a Linguística Cognitiva compreende a metáfora, tanto as metáforas primárias quanto as complexas, como fenômeno fundamental no processo da linguagem e do conhecimento.

2.6.5 Metáforas Primárias

As metáforas primárias, oriundas da vida cotidiana, facilitam a descoberta de novos sentidos, ampliando o conhecimento. Esse fato é significativo para a aquisição da língua estrangeira, uma vez que parte da preocupação dos pesquisados refere-se à aquisição de vocabulário para se comunicar.

Na concepção de Lakoff e Johnson (1980), a rede complexa e inter-relacionada, com criações recentes e estruturas cristalizadas, preenche a linguagem cotidiana e afeta a representação de mundo do sujeito. As metáforas são culturais e próprias de cada língua e, particularmente, de cada sujeito. Portanto, as variações de um sistema linguístico para outro vão muito além das formalidades conceituais e gramaticais. Linguistas cognitivos concordam que o sistema conceitual pelo qual se pensa e se age é fundamentalmente metafórico. Não obstante, os valores de uma cultura são coerentes com suas próprias estruturas metafóricas.

Além da linguagem, as metáforas impregnam a vida cotidiana, assim como o pensamento e a ação. São criadoras de similaridades durante o processo de compreensão de experiências. Entende-se, portanto, que o

⁵⁶ Concluimos que a metáfora permeia a vida cotidiana, não só a língua, mas também o pensamento e a ação. Nosso sistema conceptual ordinário, em termos do qual pensamos e agimos, é, por natureza, fundamentalmente metafórico (tradução nossa).

sistema conceitual está estruturado metaforicamente. A maioria dos conceitos é entendida em termos de outros conceitos. Assim, Lakoff e Johnson definem:

We have seen that metaphor pervades our normal conceptual system. Because so many of the concepts that are important to us are either abstract or not clearly delineated in our experience (the emotions, ideas, time, etc.). We need to get a grasp on them by means of other concepts that we understand in clear terms (spatial orientation, objects, etc.). This need leads to metaphorical definition in our conceptual system (LAKOFF; JOHNSON, 1980, p. 115)⁵⁷.

Os linguistas cognitivos deram uma nova configuração para o estudo da metáfora, diferenciando-se dos estudos dos estruturalistas e dos gerativistas. O foco está no papel das metáforas para a cognição humana. A metáfora é, em primeiro lugar, uma questão de pensamento e ação e, conseqüentemente, uma questão de linguagem. É também criadora de semelhanças, ainda que, “muitas vezes, essas semelhanças sejam baseadas em metáforas convencionais, já fundamentadas pelo uso” (CRUZ, 2010, p. 28).

Mesmo que proporcione a compreensão parcial de uma experiência em termos de outra, a metáfora também pode criar semelhanças durante o processo. Em consequência, tanto as novas metáforas quanto as metáforas convencionais podem definir a realidade. Esse processo acontece por meio de uma rede coerente de vinculação que destaca algumas características da realidade e oculta outras. Desse modo, Lakoff e Johnson definem metáfora:

One of our most important tools for trying to comprehend partially what cannot be comprehended totally: our feelings, aesthetic experiences, moral practices, and spiritual awareness. These endeavors of the imagination are not devoid of rationality; since

⁵⁷ Vimos que a metáfora permeia nosso sistema conceitual normal. Muitos dos conceitos importantes para nós são ou abstratos ou não claramente delineadas em nossa experiência (as emoções, as ideias, o tempo, etc.). Precisamos ter uma ideia sobre eles por meio de outros conceitos que entendemos em termos claros (orientação espacial, objetos, etc.). Esta necessidade leva a definição metafórica no nosso sistema conceitual (tradução nossa).

they use metaphor, they employ an imaginative rationality (LAKOFF; JOHNSON,⁵⁸ 1980, p. 193).

Destarte, a metáfora conceitual ocupa lugar de destaque na Semântica Cognitiva. Ao mesmo tempo em que é motivada pela experiência humana, a metáfora está ancorada nela mesma. É um mapeamento conceitual entre o domínio fonte e o domínio alvo. Segundo Langacker (1987), domínios são entidades cognitivas. Podem ser de experiências mentais, de conceitos de níveis variados de complexidade e de estilo de organização. Os conceitos são estruturados em termos de domínios múltiplos: formato, atividades, ciclo de vida, tipo de objeto, cor, etc.

Em suas experiências, Lakoff e Johnson (1999) constataram que as metáforas primárias têm um mínimo de estrutura e surgem naturalmente, de forma automática e inconsciente, por meio das experiências diárias, através de um fenômeno que denominam “fusão”, durante o qual a correlação dos domínios é formada.

Para os autores, a criança, ainda pequena, não distingue os domínios. Uma experiência subjetiva – não sensoriomotora – bem como julgamentos são regularmente confundidos e indiferenciáveis quando ocorrem simultaneamente. Por exemplo, para um bebê a experiência subjetiva de “afeto” é tipicamente correlacionada com a experiência sensoriomotora de calor – o calor de ser segurado no colo ou envolto nos braços de um adulto, principalmente pela mãe. A associação é automaticamente construída, porém, mais tarde, a criança, no período chamado por Lakoff e Johnson de “diferenciação”, separa os domínios, mas perdura a correlação entre eles. Essas associações persistentes são mapas de metáforas conceituais que levarão a criança, quando adulta, a se expressar no sentido figurado: “*a warm smile*”, “*a big problem*”, “*a close friend*”⁵⁹. De tal modo, para Piaget (1974), por mais modesto que seja o começo pode-se ver em ação um processo que, na sequência, se desenvolverá cada vez mais, resultando na construção de combinações novas, por vezes, em combinações de abstrações separadas, ora dos próprios objetos, ora dos esquemas da ação que é exercida sobre eles.

⁵⁸ Uma de nossas ferramentas mais importantes para tentar compreender parcialmente o que não pode ser compreendido totalmente: nossos sentimentos, experiências estéticas, práticas morais e consciência espiritual. Esses esforços da imaginação não são desprovidos de racionalidade, uma vez que ao usar uma metáfora emprega-se a racionalidade imaginativa (tradução nossa).

⁵⁹ Um sorriso caloroso, um grande problema, um amigo próximo (tradução nossa).

2.6.6 Metáforas Complexas

As metáforas complexas são formadas por uma mistura de conceitos. A sistematicidade da metáfora estabelece um campo de comparações. Estabelece uma associação entre um conceito e outro, como também entre vários conceitos pertencentes ao mesmo campo semântico do alvo e da fonte. Logo, a sistematicidade é identificada através do mapeamento entre os dois conceitos e seus domínios. Por exemplo, em inglês, “*more, is up*⁶⁰” – um julgamento subjetivo de quantidade – é conceituado em termos da experiência sensoriomotora. A correspondência entre verticalidade e quantidade surge da correlação da experiência humana diária, como colocar “mais” – colocar mais água no copo – e observar que o nível “subiu”. O fenômeno de “água subir no copo” remete à ideia de ir para “cima”. É uma fusão (*conflations*) na hipótese de Johnson, na qual verticalidade e quantidade não são vistas de forma separada. É feita uma associação entre elas. A associação entre “*more*” (mais) e “*up*” (ideia de ir para cima) e entre “*less*” (menos) e “*down*” (para baixo) constitui um mapeamento de domínios entre o conceito sensoriomotor de verticalidade (domínio fonte/domínio de origem) e o julgamento subjetivo de quantidade. A expressão “*prices fell*” (preços caíram), considerada uma metáfora linguística convencional, é uma metáfora secundária do domínio fonte⁶¹. Grady *apud* Lakoff e Johnson (1999. p. 46), sugere que “*conventional blends are the mechanism by which two or more primary metaphors can be brought together to form largest complex metaphors*⁶²”. Portanto, são as “metáforas orientacionais” (LAKOFF, 1987) que estruturam um conceito em termos de outro e organizam um sistema global de conceitos em relação a outros. A maioria tem a ver com orientação espacial – para cima, para baixo, dentro-fora, frente-trás e central-periférico. Por exemplo, relacionar para cima o que é bom e para baixo o que é desagradável. Logo, não são arbitrárias, têm uma base na experiência física e cultural da pessoa. Por isso, podem variar de uma cultura para outra.

Para Lakoff e Johnson (1999), as metáforas primárias são parte do cognitivo inconsciente. Elas são automaticamente adquiridas por meio do processo de aprendizagem neuronal. Para os autores, “*when the embodied*

⁶⁰ (*More*) mais – dá a ideia de verticalidade.

⁶¹ Os exemplos, como também as explicações foram retiradas de Lakoff e Johnson (1999, p. 47-8).

⁶² Sugere que as misturas convencionais são mecanismos pelos quais duas ou mais metáforas primárias podem ser reunidas para formar metáforas complexas (tradução nossa).

*experiences in the world are universal, then the corresponding primary metaphors are universal acquired*⁶³. Isso explica a não existência do conhecimento nato. As metáforas são aprendidas. São universais e não uma competência nata. De tal modo que ações como representar, jogar e contar histórias estão intimamente ligadas. Tal como a linguagem, são componentes ancestrais e definidores de nossa humanidade (MURRAY, 2003, p.11). Portanto, o acesso a conhecimentos universais, via TCD proporciona o contato dos indivíduos com as metáforas próprias desses espaços, modificando e ampliando a linguagem e a cultura pessoal.

Os conceitos universais contribuem para a linguagem universal. Por exemplo, como é entendido em diferentes partes do mundo o conceito de “*tempo*” e as indicações de hospitais e farmácias. É importante demonstrar que nem todas as metáforas conceituais são manifestadas por meio de palavras. Algumas se manifestam na gramática, outras em gestos e sinais, na arte ou em rituais. Para Murray (2003), as artes nos permitem exercitar maneiras de ser no mundo que vão além daquelas que vivemos diariamente em nosso ambiente imediato. Para a autora,

A arte baseada em formatos procedimental, participativo, enciclopédico e espacial pode incrementar o repertório de ações das pessoas, alargar o modelo pelo qual aprendemos e interpretamos o mundo, transformar o modo com que pensamos uns nos outros e como nos tratamos mutuamente (MURRAY, 2003, p. 10).

As muitas conexões que, inconscientemente, são formadas proporcionam a estrutura inferencial e a experiência qualitativa do sistema sensoriomotor, formando a base para os domínios subjetivos com os quais está associado. Conceitos de experiência subjetiva ou julgamentos e opiniões são literais quando não estão estruturados metaforicamente. No exemplo, “*these colors are similar*” (essas cores são semelhantes) o sentido é literal; enquanto que “*these colors are close*” (essas cores são próximas) não o é – aparece a metáfora “similaridade” como “proximidade”. “*Without metaphor, such concepts are relatively impoverished and have only minimal, a minimal “skeletal” structure*⁶⁴” (LAKOFF; JOHNSON, 1999,

⁶³ Quando as experiências corpóreas no mundo são universais, logo, as metáforas primárias correspondentes são universalmente adquiridas (tradução nossa).

⁶⁴ Sem metáfora, tais conceitos são relativamente pobres e têm apenas o mínimo, um mínimo de arcabouço estrutural (tradução nossa).

p.58). Portanto, há centenas de metáforas primárias que promovem a experiência subjetiva e uma rica estrutura inferencial, imagens e sentimentos, que permite o uso de grande número de palavras da experiência sensoriomotora para nomear aspectos da experiência subjetiva metaforicamente contextualizada. Infere-se que o ser humano tem um sistema metafórico primário simplesmente porque tem corpo e cérebro e porque vive num mundo onde a convivência tende a se correlacionar significativamente com proximidade, afeição, cordialidade, fins alcançáveis e destino atingível.

Nota-se, então, que os conceitos abstratos mais importantes são contextualizados por meio de metáforas múltiplas e complexas, que são essenciais na formação dos conceitos. As metáforas são construídas em escalas, das primárias para as complexas, e cada metáfora primária está incorporada no mundo por meio das experiências corporais. O domínio fonte-lógico surge da estrutura inferencial do sistema sensoriomotor e está instanciado neuralmente no peso sináptico das conexões neuronais. De tal modo, “tanto o sistema metafórico primário quanto o complexo fazem parte do cognitivo inconsciente” (LAKOFF; JOHNSON, 1999, p. 73). Com efeito,

Os estados de atividade neuronal deflagrados por diferentes perturbações estão determinados em cada pessoa, por sua estrutura individual e não pelas características do agente perturbador. [...] Aquilo que tomamos como uma simples captação de algo (tal como espaço ou cor) traz a marca indelével de nossa própria estrutura (LIMA, 2009, p. 102).

Destarte, essa forte dependência dos conceitos e da razão sobre o corpo e o processo imaginativo da metáfora, imagens, metonímia, protótipos, *frames* e mapas – espaços mentais e categorias radicais – instiga o repensar de pressupostos já cristalizados e que permeiam a vida humana.

Segundo Brown e Yule (1983), *frame*, *script*, *events*, *scenarios* e *schemata*⁶⁵ referem-se à organização do conhecimento na memória. Minsky (1975) aplicou o termo *frame* em estudos da Inteligência Artificial. Inspirado na armazenagem de dados do computador, a noção de *frame* foi transportada analogicamente para os estudos sobre a armazenagem de conhecimentos da memória humana. Um *frame* contém nódulos (*slots*) em

⁶⁵ *Frames*, *script*, eventos, cenários e esquemas.

sua estrutura, que são preenchidos com elementos (*fillers*), os quais poderão ser obrigatórios ou opcionais. Na linguística, no entanto, Prestes e Finato (2004) explicam que um *frame* é um esquema textual, um módulo cognitivo global e, quando acionado, ativa elementos da mente do interlocutor. Os elementos de um *frame* podem fazer parte de outro *frame*. Por exemplo, o *frame* “bolo” pode ser elemento constitutivo do *frame* “aniversário”, como também do *frame* “festa” e “natal”, dentre outros.

Os *frames* representam conhecimentos comuns a uma dada cultura em determinada época. À medida que o indivíduo entra em contato com algum texto, contexto, informações ou quaisquer elementos relacionados eles são ativados em conformidade com a construção social, cultural e histórica dos participantes.

Um elemento de um *frame* poderá, por sua vez, construir um novo *frame*, com seus próprios elementos. O *frame* “festa”, que integra o *frame* aniversário, vem a ser outro *frame*, com elementos obrigatórios, como doces, bolos, balões, brinquedos, dentre outros. Para o ensino de LI, a construção de *frames*, além de criar a possibilidade de ampliar o conhecimento linguístico, respeita a individualidade de cada estudante, pois cada pessoa possui informações diferentes a respeito de cada palavra.

Ao construir um *frame*, o indivíduo cria associações das palavras com conceitos já formados em seu cognitivo. Forçar a pessoa à compreensão de um vocábulo, restringindo seu significado, sem que ela tenha sua construção prévia, incorre-se no risco de não haver aprendizagem. Isto pode ocorrer sistematicamente, a começar por conceitos básicos, ampliando a dificuldade quando o sujeito se deparar com conceitos abstratos. De tal modo que, ao construir um *frame*, é estabelecida uma rede que liga e conecta os conhecimentos armazenados. São ativadas as estruturas de conhecimentos pré-existentes na memória e, a partir de estímulos, o processo de ajustamento do *frame* também é ativado. Essa movimentação permite que o aprendiz compreenda a informação, a qual, uma vez conhecida, serve como suporte para a realização de inferências em busca de sentidos para a informação desconhecida. Não são entidades fixas nem estanques, mas são influenciadas pelo conhecimento de mundo do estudante e sofrem alterações constantes – o que possibilita o preenchimento de nódulos vazios. Cada *frame* possui pelo menos um *frame* hierarquicamente superior e, portanto, constitui uma base com organismos pré-existentes.

2.6.7 Semântica de *Frames*

A semântica de *frames*⁶⁶ está relacionada ao significado linguístico e ao conhecimento enciclopédico. O linguísta Fillmore (1985) apresenta um *frame* como uma esquematização de nossa experiência. O conhecimento enciclopédico está estruturado de forma que os elementos linguísticos e semânticos estejam ligados a outros diversos elementos. Assim que um desses elementos é ativado, todos os demais são acionados. Evans (2007), no âmbito da Linguística Cognitiva, define *frame* como uma esquematização da experiência – uma estrutura de conhecimento – que continua na memória de longo prazo e que relaciona elementos e entidades associadas com uma cena entrelaçada culturalmente, situação ou eventos da experiência humana. Na mesma perspectiva, Cruz argumenta que

Os *frames* nos ajudam com a memória de longo prazo, pois, entre outras coisas, relacionam elementos e entidades associados a uma cena particular, culturalmente arraigada e advinda da experiência. Então, as palavras e construções linguísticas são sempre relativas a *frames* e os significados daquelas não podem ser entendidos independentemente dos *frames* que são associados (CRUZ, 2010, p. 30).

Para Kathen e Alves (2008), a semântica de *frames* (1982) é uma abordagem com grande peso na pragmática, por considerar sobremaneira o conhecimento de mundo e as experiências para a compreensão e a descrição do léxico. Fillmore (1977) aborda o termo sob o ponto de vista das experiências e do conhecimento de mundo, que contribuem para a compreensão da descrição do léxico, tanto no aspecto objetivo quanto no subjetivo. Um exemplo clássico da contribuição da experiência humana na compreensão da informação e na transformação da informação em ação é o comparativo entre a execução de uma receita por uma pessoa experiente em cozinhar e por outra que esteja apenas se iniciando nessa atividade. Para o cozinheiro experiente basta que saiba que ingredientes e que quantidades usar para executar a tarefa de forma satisfatória. Ao passo que, para o iniciante, é necessário conhecer, além dos ingredientes e quantidades, todo o processo de execução, que requer diferentes procedimentos. Sem

⁶⁶ *Frame* é uma palavra da Língua Inglesa. Tem diferentes significados, dentre eles “fatos e ideias principais”. Isto é, alguma coisa está baseada ou vinculada à ideia principal. Por exemplo: a explicação clara do assunto tratado em aula propicia suporte (*frame*) por meio do qual pode se construir um profundo entendimento.

conhecimento prévio, sem a experiência – conhecimento enciclopédico – corre-se o risco de executar a tarefa de forma incorreta e o resultado ficar longe do esperado.

Fillmore (1982) entende que a semântica fundou-se com a noção de *frames* cognitivos ou conhecimento esquemático. A compreensão de um conceito requer que se tenha como referência, uma estrutura de contexto de experiência – é o pré-requisito para o entendimento de significado. Conceitualmente, para Fillmore, um *frame* semântico é

*A coherent structure of related concepts that are related such that without knowledge of all of them, one does not have complete knowledge of the either, and are in that sense types of gestalt. Frames are based on recurring experiences*⁶⁷ (FILLMORE, 1982, p.11).

Os significados propiciados por *frames* diferem de um contexto para o outro, como também de pessoa para pessoa, uma vez que os conhecimentos de mundo são singulares a cada indivíduo. O *frame* enfatiza conceitos particulares e especifica a perspectiva na qual é abordado. Observando a palavra “*LOVE*”, para alguns significa liberdade, leveza, serenidade, conforto, aconchego e proximidade; para outros, porém, pode representar conflito, algo que prende, aprisiona, traz dor e cerceamento. Tudo depende da experiência de cada um. Para Lakoff e Johnson (1999), a Semântica de *Frame* provê uma estrutura conceitual global. Os *frames* não são apenas intencionais e representacionais, mas também proposicionais. Os modelos proposicionais podem ser conceitos de nível básico como entidades, ações, estados e propriedades, ou conceitos caracterizados por modelos cognitivos de outros tipos. As propriedades desses elementos e as relações entre eles formam a estrutura dos modelos proposicionais.

A compreensão do significado de uma palavra ou de uma expressão linguística em geral, depende do acesso ao conhecimento enciclopédico a ela relacionado; isto é, o significado na linguagem natural não se dissocia de outras formas de conhecimento. Para o autor, não se justifica a manutenção de concepções que separam o conhecimento de mundo do conhecimento do significado linguístico.

⁶⁷ Uma estrutura coerente de conceitos relacionados estão interconectados de tal forma que, sem o conhecimento de todos eles, não se tem conhecimento completo e, nesse sentido, são um tipo de gestalt. Os *frames* são baseados em experiências recorrentes (tradução nossa).

Por meio do *frame*, portanto, pode-se contemplar a dinamicidade e a flexibilidade da linguagem, assim como o sistema conceitual próprio de cada um, pois não são estruturas estanques. Os diferentes tipos de experiências e as associações de conceituações juntam-se à Linguística, assim como às experiências de natureza sensoriomotora e às de natureza física e espacial. Consequentemente, para Fillmore, os *frames* não são apenas uma forma complementar de constituir conceitos, mas, essencialmente, como um repensar das finalidades da semântica linguística. Por esta razão, a Semântica de *Frame* é arquitetada como um arquétipo de semântica da compreensão, diversamente da semântica das condições de verdade. Com efeito, é precisamente o entendimento que deve ser perseguido quando da análise do significado linguístico. No modelo de Fillmore, assegura-se a pressuposição de que as palavras e as construções linguísticas evocam *frames* que podem ser dirigidos da memória de longo prazo para a memória operacional.

Nos estudos de Katherin e Alves (2008), os *frames* podem ser evocados por qualquer categoria lexical superior: substantivos, verbos, adjetivos e preposições. Um *frame* verbal chama por ações ou estados. Normalmente são executados por um sujeito/agente com o propósito de realização da ação. Fillmore (1985) argumenta que, gramaticalmente, os elementos não nucleares de um *frame* não podem ser argumentos nucleares de uma predicação (sujeito ou objeto). Frequentemente, são orações adverbiais ou preposicionais. Um *frame* verbal pode acoplar outros *frames* como localização, participação, tempo e ocorrência. Por exemplo, o *frame* verbal *{GO}* (verbo ir) requer atributos para preencher os “*slots*” de “lugar” *{I go to the church}*, “participação” *{I go with you}* e “tempo” *{I go to school today}*. São *slots* compatíveis com os papéis semânticos do *frame*.

Lakoff e Johnson (1999) enfatizam que os *frames* conceituais enraizados no inconsciente cognitivo colaboram semanticamente para a edificação dos significados das palavras e das sentenças. Nesse sentido, Maturana e Varela (2010, p. 10) explicam que a nossa experiência está indissolúvelmente atrelada à nossa estrutura: “[...] estamos num mundo e quando examinamos mais de perto como chegamos a conhecer esse mundo descobriremos, sempre, que não podemos separar nossa história das ações – biológicas e sociais – a partir das quais ele aparece para nós”.

A ideia de *frame* de Fillmore está basicamente conectada à estrutura proposicional da Linguística e da Semântica Cognitiva. É compreendido como uma estrutura de conceitos de formato proposicional. Porém, de forma a ampliar a compreensão de “*frame*” Lakoff, Johnson (1999) apresentam a proposta de Modelo Cognitivo Idealizado (MCI) – *Idealised*

Cognitive Model (ICM) – o qual engloba tanto a estrutura proposicional e o esquema de imagem, como também mapas metafóricos e metonímicos.

Assim, o MCI de Lakoff pode ser entendido como um *frame* maior e mais abstrato do que na proposta de Fillmore. Os autores dialogam na estruturação de seus modelos. A diferença ocorre pela ampliação do MCI, com o acréscimo de novos elementos que permitem uma expansão do conceito, sem denegrir as ideias básicas de *frame*. Para Felts (1992), o conceito de *frame* de Fillmore conserva semelhanças contíguas com a de MCI de Lakoff (1987), no sentido de que um *frame* seria uma estrutura conceitual de formato proposicional, culturalmente definido e atuaria na organização de inúmeros segmentos da realidade. Para esse estudo, são modelos que se completam e contribuem para a proposição concreta do trabalho.

2.6.8 Modelos Cognitivos Idealizados e conceito de tipicidade

Como exposto, os conceitos de “*Frame*” e de “Modelos Cognitivos Idealizados” apresentam semelhanças. Contudo, Lakoff (1987) expõe uma concepção que abarca diversas possibilidades de explanação. Para o autor, trata-se um de estado inicial, de uma sequência de eventos e de um estado final. Assim, os conceitos podem ser tomados como elementos constituintes de um modelo cognitivo.

Para Lakoff (1987), o conhecimento é organizado por meio de estruturas, as quais são denominadas de Modelos Cognitivos Idealizados (MCI). São estruturas cognitivas que constituem domínios onde os conceitos adquirem significação e, esta, deriva da experiência da atuação do ser humano. É o resultado da interação entre o aparato cognitivo humano e a realidade, por meio da experiência corporalizada – social, cultural e histórica. Para isso, os MCI têm um estatuto cognitivo que resulta da capacidade de categorização humana, sendo usados [...] “*for understand the world and for create theories about the world*”⁶⁸ (LAKOFF, 1987, p. 134).

Para compreender os MCI necessita-se, primeiramente, conhecer a teoria dos protótipos – conceito de tipicidade no fenômeno da categorização.

Wittgenstein exerceu influência na Psicologia Cognitiva por meio da teoria de **semelhança de família**, a qual inspirara Rosch na criação da teoria dos protótipos. O modelo propõe o conceito de tipicidade – que é aplicado a uma entidade em certo grau – admitindo a existência de casos mais típicos e de casos menos típicos, o que significa assumir o caráter de

⁶⁸ Para compreender o mundo e para criar teorias sobre o mundo (tradução nossa).

fluidez das categorias. Para Rosch, os conceitos têm uma estrutura de protótipos que aparecem como membros de categorias que melhor refletem a estrutura redundante da categoria como um todo.

As hierarquias conceituais estão presentes na teoria dos protótipos. Essas estão estruturadas em três planos, convencionadas como a forma adequada de organização de um conjunto de categorias utilizado para conceitos exclusivos. Segundo Lima (2009), as hierarquias conceituais são empregadas pelos indivíduos na representação mental das relações de inclusão de classe entre as categorias, como nos planos: a) superordenado, b) básico e c) subordinado. Para melhor compreensão, observa-se o exemplo com o substantivo “**cachorro**”. A categoria **cachorro** está na categoria dos **animais**. No nível básico está a família “**cachorro**”; no nível subordinado, a raça “**pintcher**” e no nível superordenado, a classe “**mamífero**”.

As categorias de **nível básico** são as primeiras a serem assimiladas pelo ser humano, desde a mais tenra infância, pois apresentam **imagens mentais e estruturas de conhecimento** mais ricas. É o nível em que a maior parte do conhecimento humano se organiza.

Uma expressão de significado mais concreto, mais significativo ou de maior prototipicidade, como “cachorro” e “gato”, ou outro animal ou coisa mais familiar à criança, dá pistas para que ela possa identificar e associar a palavra ao seu sentido, partindo da construção da imagem. A associação da imagem do animal ao som do miado, do latido ou de um ruído, como o ronco de um carro, dá uma boa indicação do contexto, pois antes de articular e pronunciar “gato”, “cachorro” e “carro” a criança aprende e se sintoniza à sonorização produzida por esses elementos básicos. A expressão “miau” ou “mi, mi” e o latido “au, au” antecedem o **nível básico “cachorro”, “gato”, “carro”**. É a categorização do ser ou do objeto conforme seu conhecimento de mundo adquirido.

Outro exemplo concreto desse processo é registrado quando um professor dos anos escolares iniciais solicita aos alunos que façam o desenho de uma “ema”. Uma aluna de oito anos, cuja língua materna é o alemão, imediatamente consultou seu *background* e desenhou um “balde” – “ema” em alemão significa balde e não determinada ave, como em português. Tem um significado diferente daquele solicitado pelo professor de alfabetização em língua portuguesa. A criança externa a categorização já formulada em sua mente no idioma materno. São as categorias básicas, categorias de nível primário que nesse momento são acionadas na busca do significado. No início da aquisição de um idioma, prevalece a construção de categorias básicas, de nível primário, tanto para o sentido concreto quanto para o abstrato.

Com a LE não é diferente. O aprendiz – seja criança ou adulto – inicialmente remete-se a palavras e a situações de significado concreto, sobre os quais facilmente associa uma imagem, um som ou algum vestígio que dê sustentação à categorização de nível básico. Nesse contexto, assegura-se que a Tecnologia Digital pode proporcionar a visualização de expressões multiformes, colaborando positivamente com a aquisição da língua. A associação a imagens, atos e convenções pode levar ao desenvolvimento de categorias, ou seja, ao desenvolvimento da linguagem voltada para expressões e palavras com forte significado, mais prototípicas, que, a partir dessa ocorrência, desenvolve possibilidades de compreensão de significados menos prototípicos e até mesmo abstratos. A partir deste ponto, abre-se a possibilidade para ampliar as redes de conexões, criando suas próprias ligações, seus próprios hipertextos, seus mapas e *frames* com base em seu mundo pessoal.

Ao aprender um novo idioma, em qualquer situação, a categorização da língua materna estará presente, tanto na aquisição do vocabulário quanto na pronúncia. Com efeito, as TCD, por meio dos ODEA, exercem a função de ampliação dessa categorização, que pode ser expandida, contribuindo para a aprendizagem de outro idioma.

Naturalmente, os substantivos exercem a função de maior prototipicidade, o que pode facilitar na aprendizagem. Além de apresentar significado, em geral concreto, é mais fácil e atrativo associá-los a imagens e sons. Nessa fase, as linguagens sonora e visual, juntas, exercem o mesmo status na ordem da aprendizagem. Para Lakoff (1987, p. 45), os efeitos prototípicos resultam da natureza de Modelos Cognitivos Idealizados, por meio dos quais as teorias ou matérias subjetivas podem ser compreendidas. A Semântica Cognitiva é experiencialista e tem base prototípica, já que os protótipos fazem uma grande porção do trabalho efetivo da mente e tem um amplo uso em processos racionais. Assim, a pessoa é dotada da aptidão de conceitualização, uma ideia central para o experiencialismo, a qual, por sua vez, é defendida como a capacidade geral para os MCI. Para Lakoff (1987, p.34), os modelos cognitivos não são representações internas da realidade externa. Primeiramente, porque são entendidos em termos de corporalidade e não em termos de uma conexão direta com o mundo externo e, depois, porque incluem aspectos imaginativos da cognição, como a metáfora e a metonímia.

A construção das categorias está intrinsecamente ligada à inter-relação entre os modelos experienciais cognitivos e o mundo. São, portanto, estruturas constituídas de símbolos, enquadrando-se como estruturas

gestálticas⁶⁹, que, conforme Lima (2009) é um tipo de estrutura complexa e simbólica, em que os elementos não existem independentemente do todo e a estrutura global não deriva dos significados de suas partes nem da forma como essas partes são agrupadas. Portanto, o experiencialismo é que guia essa construção e não o objetivismo cartesiano.

2.6.9 Modelos Cognitivos de Esquemas de Imagens

A Linguística Cognitiva apresenta um amplo conjunto de proposições acerca do conhecimento organizado por meio dos MCI. A estrutura de categorias e os efeitos prototípicos resultam da organização do uso de metáforas e metonímias e de formações e proposições simples e complexas.

Nos modelos cognitivos de esquemas de imagem,

A experiência corporificada se manifesta em nível cognitivo e em termos de esquemas de imagens, compreendidos como conceitos elementares, cuja significação deriva da experiência humana pré-conceptual, pelo que a experiência do mundo pode ser dita como medida e estruturada diretamente pelo corpo humano (LIMA, 2009, p. 83).

Com efeito, Lakoff (1987) esclarece que *existing concepts may impose further structuring on what we experience, but basic experiential structure are present regardless of any such imposition of concepts*⁷⁰.

Mark Johnson (1987) identifica alguns dos mais básicos esquemas de imagens – os esquemas cinestésicos – sem dúvida, os mais centrais para a experiência humana. Este inclui o esquema recipiente/contêiner – limite de distinção entre interior e exterior – o que torna possível distinguir e

⁶⁹ Lakoff (1987) afirma que os MCIs têm uma estrutura gestáltica que permitem a distinção entre o que é *backgrounded* e o que é *foregrounded* – o que os psicólogos da Gestalt chamam de distinção figura-fundo. Para essa teoria, existem níveis privilegiados de percepção, constituindo-se esta por propriedades gestálticas (como é o caso dos conceitos de nível básico): conhece-se a realidade construindo totalidades estruturadas, sendo esse um todo.

⁷⁰ Os conceitos estabelecidos podem impor estruturação, mas estruturas básicas experienciais estão presentes a despeito de qualquer uma dessas imposições dos conceitos (tradução nossa).

compreender a diferença básica entre os conceitos “dentro” e “fora”: a) esquema de “parte-todo” – de corpos e objetos; b) esquema de “ligação” – que assegura a localização de uma coisa relativa à outra; c) esquema “centro/periferia”; e d) “esquema fonte-caminho-meta” – todas as ações envolvem um ponto de partida, uma trajetória e um ponto final. Outros esquemas centrais incluem o esquema “de cima para baixo”; “de frente para trás” e esquema de “ordem linear”. Segundo Lakoff, tais esquemas se aplicam à compreensão do próprio corpo, entendido como um “*recipiente/container*”.

Para Feldman e Lakoff (2000, p. 3-4), *after all, children have a long period of time in which they are mostly helpless and immobile, to observe and interact with their bodies and their immediate environments and build up these schemas slowly over experience*⁷¹. Esta citação reforça a proposição desta pesquisa – um novo método para ensino de LE – com base nos fundamentos teóricos que sustentam um melhor nível de aprendizagem.

A audição é o sentido mais importante no ato de categorização da língua estrangeira e, por isso, deve ser explorado em primeiro lugar. Ouvir e entender a sonorização antecede o envolvimento físico na produção da fala. À medida que a pessoa ouve e entende, a mensagem é recebida pelo cérebro, que trabalha reproduzindo tal mensagem. É um tempo necessário no qual ocorre a integração do aprendiz com um novo mundo, em dois sentidos diferentes. Primeiramente, a escola como espaço formal de aprendizagem é um ambiente secundário em relação ao de sua convivência. Em segundo lugar, a língua estrangeira é diferente daquela falada originalmente por ele. O estudante carece se reconhecer como indivíduo singular e autêntico dentre os demais membros e se inteirar do contexto linguístico estrangeiro que envolve todo o grupo e o ambiente.

Os modelos cognitivos de esquemas de imagens são de caráter corporal-cinestésico, “pela imposição de uma estrutura à experiência de espaço, pela projeção para domínios conceituais abstratos via metáforas e metonímias e pela estruturação de modelos complexos” (LIMA, 2009, p. 83). “*This may seem simple, but if the straightforward learn by experience of kinesthetic image schemas can in turn serve as a foundation in that most*

⁷¹ Afinal, as crianças têm um longo período de tempo em que elas são, em sua maioria, indefesas e imóveis, para observar e interagir com seus corpos e seus ambientes imediatos e assim, lentamente, construir esses esquemas sobre a experiência (tradução nossa).

*complex task, the acquisition of language, then that acquisition can itself be simplified*⁷²” (FELDMAN; LAKOFF, 2000, p. 4).

Lakoff (1987) delinea diferentes esquemas de imagens que auxiliam no entendimento dos domínios do modelo cognitivo: a) a experiência corpórea que origina o esquema de imagem; b) os elementos estruturadores do esquema de imagens; c) a lógica básica do esquema de imagem; e d) os exemplos de metáforas estruturadas pelo esquema de imagens.

O corpo humano é comparado a um contêiner, um recipiente estruturado com “interior”, “exterior” e “contorno”⁷³. O raciocínio é de que todas as coisas estão dentro ou fora de um recipiente/contêiner. Para Feldman e Lakoff (2000, p. 4), por projeções metafóricas o esquema de contêiner pode ser estendido para a estruturação de outros conceitos mais abstratos, assim:

*Container schemas provide a method for understanding categorization, with the category as a container and exemplars being **in** or **out** of it (or in to some degree, depending). Hierarchical structure can be understood in terms of **up-down** and **part-whole** schemas acting together. Relational structure is of course defined by the **link** schema. Radial structure is grounded by **center-periphery** schema. Foreground-background structure, whether in visual scenes or in discourse, can be understood in terms of **front-back** schemas. And linear quantity scales are understood in terms of **up-down** and **linear** order schemas, as in the basic “**up is more**” metaphor. **Image** schemas thus provide for direct understanding of their own structure, and are used metaphorically to structure other complex concepts*⁷⁴ (FELDMAN; LAKOFF, 2000, p. 4).

⁷² Isto pode parecer simples, mas o simples aprender com a experiência de esquemas de imagem cinestésicas, por sua vez, pode servir como fundação para tarefas mais complexas, como a aquisição da linguagem; então, a aquisição em si pode ser simplificada (tradução nossa).

⁷³ No original, o autor usa o termo “fronteira”.

⁷⁴ Os esquemas de contêineres proporcionam um método para a compreensão da categorização com a categoria de um recipiente, exemplificando com a ideia de dentro ou fora do recipiente (ou, dependendo, em algum grau). A estrutura hierárquica pode ser entendida em termos de esquemas de **cima** e para **baixo** e **parte-todo**, agindo em conjunto. A estrutura **relacional** é, naturalmente, definida pelo esquema de **ligação**. A estrutura **radial** é definida pelo esquema **centro-**

Um exemplo dessa afirmação é o conceito de “família”⁷⁵. Ocorrências linguísticas, como “estou satisfeito por *entrares em nossa família*”, “isso deve ser mantido *nos limites* dessa família” e “que lástima ela ter *saido* de nossa família” demonstram evidências de que as expressões remetem à ideia de uma estrutura com “interior”, “fronteira” e “exterior” – esquema CONTEINER – na qual o conceito é estruturado.

Já, a “parte-todo” é determinada pela experiência do corpo humano. É um “todo” em muitas “partes”. Nas palavras de Lakoff (1987, p. 273), “*we are whole beings with parts that we can manipulate*”⁷⁶. Esta estrutura é imposta a inúmeras coisas experienciadas, bem como a objetos que nos circundam. É a percepção do nível básico que leva a distinguir a estrutura “parte-todo” como fundamental para a atuação do sujeito em seu espaço. Portanto, os elementos desse esquema podem ser percebidos de forma mais complexa, como “todo-parte-configuração”. Outros pontos merecem consideração, como a existência do “todo” depende das “partes”, donde decorre que a destruição das “partes” implica na destruição do “todo”. Há possibilidade de que existam partes sem um “todo”, mas no momento em que as “partes” existem na “configuração”, integram-se no “todo”. Família, sociedade, casamento, são considerados por Lakoff (1987) como exemplos de conceitos estruturados metaforicamente pelo esquema parte-todo. O casamento é compreendido como formação de família, portanto, um todo cujas partes são os esposos, enquanto que o divórcio é entendido como divisão (novas partes). O conceito sociedade é compreendido como parte-todo, como nos exemplos: não há como se alcançar todos os *segmentos* – partes – da sociedade ou a sociedade como um *todo* é responsável pelo futuro da nação.

O esquema de ligação (*link schema*) – o terceiro esquema de imagem – começa a ser experienciado ainda entre mãe e filho via cordão umbilical, estendendo-se pela infância e pela vida afora. Continuamente, novas conexões se estabelecem para garantir a posição de dois elementos, um em relação ao outro. Sempre é estruturado por duas entidades, “A” e “B”, e em

periferia. A estrutura de **plano de fundo**, seja em cenas visuais ou no discurso, pode ser entendida em termos de **frente para trás**. E escalas de quantidade linear são entendidas em termos de esquemas de ordem para **cima/baixo e linear**, como no básico da metáfora “**para cima é mais**”. Esquemas de imagem, portanto, proporcionam a compreensão direta de sua própria estrutura e são usados metaforicamente para estruturar outros conceitos complexos (tradução nossa).

⁷⁵ Exemplo retirado de Lima (2009).

⁷⁶ “Somos seres inteiros formados por partes que podemos controlar”.

uma “ligação” que as conecta por meio de uma lógica básica: “se “A” está ligado a “B”, então “A” é restringido e dependente de “B”. Quanto à simetria, se “A” está ligado a “B”, então “B” está ligado a “A”. Assim se estabelecem as relações sociais e interpessoais – liberdade, dependência e servidão (LIMA, 2009, p. 85).

O esquema “centro-periferia” (*center-periphery*), segundo Lakoff, funda-se na experiência de nossos corpos em termos de “centro” e de “periferia”. O tronco e os órgãos internos constituem o “centro” e o cabelo e os dedos são a “periferia”. Esse esquema pode ser aplicado a outros organismos como as árvores, que possuem um tronco como centro e galhos e folhas como partes periféricas. O centro é tido como a parte mais importante. Danos causados a ele são mais sérios do que danos causados às partes periféricas. O centro mostra-se como demarcador da identidade de um sujeito ou da natureza central de alguma coisa. Assim, compreende-se que a periferia é dependente do centro. Os elementos entidades-centro-periferia são a base desse esquema. Com efeito, a periferia depende do centro, mas o centro não depende da “periferia”. Para ilustrar, vê-se o entendimento do conceito de sociedade. Nela existem os segmentos considerados centrais e os aceitos como periféricos. É comum o uso de expressões como: precisamos trazer os menores abandonados para o *seio* da vida social, os velhos estão ficando *fora* da vida social.

Com relação a experiências contínuas de movimento de um lugar para outro, o esquema “*origem e meta*” indica que há um ponto de partida e um ponto de chegada. Há uma sequência de posições próximas que servem de conexão entre pontos de partida e de chegada. Também existe uma sequência de posições adjacentes que servem de acoplamento entre os pontos. É um esquema *espaço-temporal*, cujos dados estruturais são *origem, percurso, direção e meta*. Para Lakoff (1987, p. 275), esse esquema refere-se à estruturação de acontecimentos complexos, como no caso de propósitos – compreendidos em termos distintos e, atingi-los, significa passar por um caminho com início e fim. Lima (2009) argumenta que o Modelo Cognitivo de Imagens traz evidências importantes de que a razão tem como base a experiência física (corpórea) e que a existência de projeções metafóricas – de domínios concretos para domínios metafóricos – são basilares para a razão abstrata.

Ademais, é salutar notar que não é novo o foco nas experiências primárias do sistema sensoriomotor sugeridos pelo esquema de imagem (ICM). Feldman e Lakoff (2000) lembram que o trabalho clássico de Piaget (1959) era centrado na importância das experiências iniciais do sistema sensoriomotor no desenvolvimento das crianças. Piaget teorizou que a experiência primária da criança é necessária para prosseguir em direção a

conhecimentos proposicionais como quantidade, número, etc. Lakoff e Johnson trazem um foco renovado em relação aos esquemas de imagens na ciência cognitiva “deixando transparecer que o pensamento superior é de fato baseado no processo sensoriomotor” (FELDMAN; LAKOFF, 2000, p. 04).

2.7 O METABOLISMO DAS LINGUAGENS: LÍNGUA, CORPO E EMOÇÃO

A sociedade pós-moderna⁷⁷ tem contato com um mundo sógnico de grandes proporções. Informações de toda ordem ao alcance das pessoas põem a percepção à prova a todo instante. Esse fenômeno não escolhe tempo nem espaço, atingindo, indistintamente, todas as classes sociais, culturais e econômicas. A mensagem arrebatava o indivíduo por meio de recursos visuais, orais e auditivos; porém, imagem e som são os recursos primários e básicos nesse universo – que permitem entender que “o viver humano se dá em um contínuo entrelaçamento de linguagem e emoções, que se alteram de acordo com a interdependência entre esses aspectos” (FIALHO, 2011, p. 278).

A revolução industrial efetivou o processo sógnico da escrita. Já, os adventos da eletrônica e da tecnologia digital mudaram o perfil predominante e formal dessa invenção. A escrita perde seu domínio no ambiente digitalizado e hipertextual e o conhecimento torna-se mais flexível e fluído. No entanto, contrariando este processo de transformação – originado a partir da intensificação das trocas, das migrações e dos empréstimos, ou seja, com intenso metabolismo e volatilidade – o sistema formal de ensino concebe as diferentes linguagens de forma separada. Ao centrar a ênfase na escrita, ignora-se que, “na vida, a mistura e a promiscuidade entre as linguagens e os signos é a regra” (SANTAELLA, 2009, p. 27).

A língua é viva, se move e se alimenta do contexto, não tendo nenhuma censura da razão. Ela não é estática, nem exata e nem lógica e, com isso, mais e mais alimenta a emoção. As novas tecnologias incitam a expressão da emoção – do que sentimos, sonhamos e queremos. É uma inundação de dados neurobiológicos, que permitem a expressão do estado emocional. Para Fialho (2011),

⁷⁷ A sociedade pós-moderna é também conhecida como sociedade do conhecimento e sociedade da informação.

Nossas ações na linguagem mudam ao mudarem nossas emoções e nossas emoções mudam ao mudarem nossas ações na linguagem. Isto significa que só conhecemos quando há pré-disposição emocional e interações congruentes na linguagem (FIALHO, 2011, p. 278).

Com as tecnologias digitais, o poder multiplicador e proliferativo das linguagens se amplia e altera os registros físicos de fragmentos do mundo, abrigando as imagens sintéticas e a realidade virtual. Assim, universos visuais e sonoros são capturados e disponibilizados em programas e dispositivos digitais. Esse universo lança desafios, principalmente para os adeptos de uma visão estreita da linguagem e do ensino de línguas.

A natureza midiática propicia a hibridização de sistemas sógnicos e a ampliação das linguagens e conecta mente e coração ao equilibrar razão e emoção no ambiente de estudo. Com esta circularidade se pretende refletir sobre a multiplicação deste fenômeno, que requer uma nova postura do professor e dos administradores do ensino formal, incorporando ao mundo da escrita as outras formas de linguagem advindas do mundo tecnológico, digital e virtual. Segundo Santaella (2009), a complexidade do real exige teorias à sua altura.

Os aspectos da sonoridade, do visual e do verbal-oral sustentam e permeiam a linguagem. São características relacionadas à percepção e influenciam os sentidos humanos. Com efeito, a habilidade oral é a mais abstrata e depende do bom uso de diferentes sentidos, enquanto que a visual ampara-se no sentido da visão e a sonora, no sentido auditivo. As habilidades sonora e visual alimentam a oralidade. É o corpo todo atuando na compreensão e na produção da linguagem, indo além do alicerce lógico e cognitivo que determinam a “constituição isolada do verbal, do visual, do sonoro e de toda a variedade dos processos sógnicos que eles geram” (SANTAELLA, 2009, p. 29).

Esta pesquisa, portanto, busca compreender o processo da passagem do nível lógico e cognitivo para o nível de manifestação das mensagens, validando que o “*output*”⁷⁸ – a mensagem proveniente da interação do

⁷⁸ O *output* – produto – é o resultado da compreensão da mensagem. É a amostra da aquisição da linguagem por meio da exposição do aprendiz. Para Krashen (1982), o *output* é importante por influenciar a quantidade e a qualidade do *input*. O aluno que interage com os demais participantes da sala de aula está, com sua fala, oferecendo mais *input* e, por estar conversando, está também demandando mais *input*. Isso concorre para que a quantidade de *input* seja aumentada.

sujeito com o meio – se dá através da comunhão das linguagens verbal, visual e sonora. Por isso, o método de ensino a ser proposto compreenderá as linguagens manifestadas, de modo que o sentido possa servir de mediação entre o “*input*”⁷⁹ e o “*output*” na aquisição da língua estrangeira.

Significa dizer que “os elementos de todo conceito entram no pensamento lógico pela percepção e dele saem pela ação”. Dessa forma, a relação inseparável entre linguagem e pensamento é acrescida pela “percepção” – “pensamento, signos”⁸⁰ e percepção são inseparáveis [...], não há pensamento⁸¹ sem signo” (SANTAELLA, 2009, p.55).

Aprender é uma atividade que passa tanto pela inteligência intelectual quanto pela emocional. Ambas se refletem na entidade física e interagem com o meio. A emoção tem papel essencial no fator psíquico. O estado emocional orienta o indivíduo na tomada de decisão diante das mais diversas situações, como, por exemplo, diante de indicadores de perigo ou dor, ou diante da exposição frente a uma plateia. Cada tipo de emoção vivenciada predispõe a pessoa para uma ação contígua. Nesse ínterim, se aprende e se ensina. Tanto para um quanto para outro estado, são usados aspectos físicos e mentais que constituem a corporeidade. A concepção do vivo, por Maturana (2009) – dos seres humanos como sistemas fechados, operacionalmente autopoéticos e estruturalmente determinados – mostra que emoções são fenômenos próprios do reino animal onde os “humanos”

⁶⁶ Segundo Krashen (1982), os aprendizes adquirem uma língua de uma única forma — por meio da exposição que o autor chama de insumo compreensível (*comprehensible input*). Se os insumos (*input*) contiverem formas e estruturas um pouco além do nível atual de compreensão da língua (i+1) ocorre a compreensão e a aquisição. A hipótese prevê que existe apenas uma forma de se adquirir a língua: compreendendo mensagens, isto é, recebendo *input* compreensível.

⁸⁰ Segundo Santaella (2009), Peirce levou a noção de signo a uma reação física ou comoção psíquica, até mesmo a uma mera qualidade incerta de sentimento. Isso significa não restringir o pensamento à sua forma exclusivamente verbal ou até mesmo proposicional (SANTAELLA, 2009, p. 55).

⁸¹ A palavra pensamento, como extensiva a signo, deve ser entendida como qualquer coisa que esteja presente na mente, seja ela de natureza similar a frases verbais, a imagens, a diagramas de relações de qualquer espécie, a reações ou a sentimentos – isso deve ser considerado como pensamento.

se encontram. A condição humana se constitui e se diferencia justamente pela linguagem, no entrelaçamento do racional com o emocional.

A linguagem é exercida e se concretiza devido ao movimento corporal dos sentidos. Assim, os órgãos do sentido⁸² têm a função de transformar os sinais físico-químicos (SANTAELLA, 2009) em sinais elétricos, transmitidos ao sistema neurológico. Os sentidos – a visão, a audição, o tato, o olfato e o paladar – atuam de forma complementar, colaborando com o intelecto, com o cognitivo; são sensores que percebem e distinguem as informações, promovendo a interação com o meio externo. Os sentidos captam as informações externas que o ambiente fornece e reportam aos neurônios para processar, ligar, registrar e construir a aprendizagem. Para Romanelli (2003), esses fenômenos constituem a base para se compreender as sinapses.

Aprender línguas é um passeio tanto pelo racional quanto pelo emocional. Ambos os estados cumprem funções importantes no processo de constituição da linguagem. O mesmo ocorre quanto à aprendizagem de línguas estrangeiras. Uma língua possui determinada estrutura formal e racional que lhe dá sustentação, a qual necessita ser compreendida e executada para que efetivamente haja a comunicação. É o aprendizado das regras linguísticas, postado no uso da razão. O ensino formal tem sua base na escrita, com foco na estrutura do idioma e, por consequência, essencialmente na razão – o que exclui o “emocionar humano”.

Da mesma forma, é necessário o envolvimento da emoção na manifestação e uso da língua, uma vez que a fala é característica instintiva do ser humano e o instinto está longe de ser racional. É um fenômeno que flui naturalmente, sem o cerceamento, nem a vigilância da razão. Esta atua preponderantemente na correção das regras linguísticas. “O humano se constitui no entrelaçamento do emocional com o racional. O racional se constitui nas ocorrências operacionais dos sistemas argumentativos que construímos na linguagem, para defender ou justificar nossas ações” (MATURANA, 2009, p.18). Maturana ainda argumenta que

Dizer que a razão caracteriza o humano é um antolho, porque nos deixa cegos frente à emoção, que fica desvalorizada como algo animal, ou como algo que

⁸² Em seu trabalho de categorização, Aristóteles estabeleceu os tradicionais “cinco sentidos” (visão, audição, tato, olfato e paladar). Porém, hoje se discute essa limitação sob o argumento de que outros sentidos, de certa forma derivados dos já estabelecidos, exercem função importante no processo do conhecer humano.

nega o racional. Quer dizer, ao nos declararmos seres racionais demonstra que vivemos em uma cultura que desvaloriza as emoções, e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção que constitui nosso viver humano, e não nos dá conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional (MATURANA, 2009, p. 15).

Emoção e razão, igualmente, constituem um corpo sistêmico que executa procedimentos físico-químicos por meio dos quais a informação oriunda do ambiente externo é transformada em sinais nervosos e chega ao cérebro.

De acordo com Santaella (2009), o conhecimento sobre objetos, a categorização de elementos, o movimento, a luz e as ondas sonoras passam por sentidos “químicos, mecânicos, fisiológicos e psicológicos”. Os elementos químicos se referem ao paladar e ao olfato, os mecânicos estão conectados ao tato e à audição e os fisiológicos e psicológicos conectam-se diretamente à visão. Todos contribuem sistematicamente para o conhecer. Nas palavras de Romanelli (2003), “o ato de aprender exige sempre um estímulo externo – a informação – que é captada pelos órgãos de sentido, habilitados a transformar esse estímulo de natureza físico-químico em impulso nervoso de natureza fisiológica”.

A percepção de sensações acontece por todo o corpo. Não se restringe apenas aos “órgãos do sentido” classicamente categorizados. Todo o corpo está suscetível a sentir, perceber, reconhecer e aprender. Biologicamente, as emoções são disposições corporais que determinam ou especificam domínios de ações (MATURANA, 2009, p. 16). O vento que toca a face e os braços, dando a sensação de frescor; o calor, que em dias de verão faz o corpo transpirar; a luz e a escuridão, que causam sensações agradáveis ou de espanto e medo. Eventos desse tipo promovem sensações que, uma vez capturados pelo corpo, através dos diversos sentidos, são levadas como informações ao cérebro, desencadeando partículas de aprendizagem. É o corpo atuando na formação da linguagem humana. Por ser tão particular, cada sujeito constrói sua própria linguagem.

Os objetos não são vistos somente por intermédio da extração visual de suas características, mas, antes, pela orientação visual da ação; igualmente, o olfato, o paladar, o tato e a audição estabelecem relação entre a percepção e a ação. O cheiro, por exemplo, representa uma forma criativa de atuação de significados com base na história corporalizada do sujeito. Segundo Varela, Thompson e Rosch (1991), as estruturas cognitivas

emergem dos tipos de padrões sensoriomotores recorrentes que permitem que a ação seja guiada perceptualmente.

Desse modo, crê-se que a mente é corpórea e a linguagem é construída pelas ações da mente e do corpo. A relação entre pensamento e linguagem pode se manifestar por meio de suportes internos e externos ao corpo. Para exemplificar, o aparelho fonador e os órgãos auditivos responsáveis pela articulação do som e por sua captura são intersticiais, pois se localizam no próprio corpo. Já, os desenhos, a escrita, a pintura e as interpolações midiáticas são elementos externos através dos quais a linguagem se corporifica.

Santaella (2009) ilustra que, além dos sentidos categorizados classicamente, o corpo humano conta com um conjunto interligado de órgãos sensórios. Para a autora, a percepção espacial, por exemplo, depende de fatores monoculares e binoculares⁸³. A percepção do movimento depende da sensação cinética, que são atividades motoras percebidas pela recepção através do tato e da visão. São sensações que resultam do estímulo de receptores especiais chamadas proprioceptores e

Estão distribuídos nos músculos, tendões, ligamentos e articulações do corpo humano e atingem o grau máximo de desenvolvimento na mão humana, o que permite apreciar a forma dos objetos mesmo sem vê-los. O movimento da mão na escrita e o controle da articulação da fala também são cinéticos (SANTAELLA, 2009, p. 76).

A sensibilidade dos órgãos de sentido funciona como receptora e perceptiva. Forma o sistema de orientação, exploração, seleção, organização, investigação e extração. Por isso, são considerados órgãos de aprendizagem perceptiva, performativa e adaptativa. Para Gibson (1966),

Isso só se tornou possível porque o ser humano desenvolveu extremidades móveis e órgãos de sentidos ajustados que, por isso, podem modificar entradas de estímulos de dois modos: movendo tanto os órgãos motores, estes chamados de performativos ou executivos, quanto órgãos sensórios do corpo,

⁸³ Fatores monoculares – referem-se àquilo que se percebe com a ajuda de cada olho separadamente: superposição, brilho, elevação, distinção de contorno. Fatores binoculares – referem-se à atuação dos dois olhos – o cérebro infere a localização do objeto (SANTAELLA, 2009, p. 75).

estes chamados de exploratórios ou investigativos. O perceptor humano não espera passivamente pelos estímulos, ele os busca numa percepção ativa do mundo. A entrada de estímulo no sistema nervoso tem, assim, dois componentes: os que são independentes do observador e os que dependem dos movimentos dos olhos, cabeça, mãos e corpo. Os olhos, ouvidos, nariz, boca e pele são moventes, voláteis. [...] Nossas sensações não dependem de receptores atomizados, mas de uma sobreposição funcional de sentidos (GIBSON, 1966, p.32, 33).

Os sistemas perceptivos são órgãos de atenção ativa, suscetíveis de aprendizagem (SANTAELLA, 2009, p. 78). Atenção, observação e prática podem permitir a apuração das ações executadas por meio desses órgãos. A audição cuidadosa permite a identificação de aspectos mais sensíveis de um som, como altura, ritmo, extensão e até mesmo o local e o modo de produção. O aumento da sensibilidade e da capacidade de captação ocorre com todos os demais sentidos quando expostos a mais atenção.

Os sentidos exercem uma espécie de interação e de sobreposição das linguagens. A visão leva à compreensão de palavras escritas ou de imagens que produzem efeitos semelhantes aos do cheiro, do tato ou do gosto. O gosto agriçoso de uma fruta, por exemplo, produz salivação. O toque sentido por meio de um abraço que envolve o corpo produz a sensação de calor. São metáforas primárias, apreendidas além de palavras e sons, uma vez que “a metáfora emprega e impregna a vida cotidiana, não somente na linguagem, mas também no pensamento e na ação” (LAKOFF; JOHNSON, 2009, p.39). O sistema conceitual ordinário, em termos do que pensamos e atuamos, é fundamentalmente metafórico.

A combinação do dom da manipulação e da imaginação talvez possa explicar o fato de que quase sempre pensemos com o auxílio de metáforas, de pequenos modelos concretos, muitas vezes de origem técnica. A enumeração dos empréstimos que o pensamento dito abstrato (na verdade metafórico) fez aos modelos técnicos mais cotidianos não tem fim (LÉVY, 1993, p.71).

Os conceitos que regem o pensamento humano não estão ligados somente ao intelecto, mas também ao cotidiano e até mesmo aos detalhes mais simples da vida. O pensamento metafórico permite a combinação

entre a língua e os sentidos: a maneira como a pessoa sente, percebe e como se relaciona. Com efeito, os conceitos estruturam o que é percebido, o movimento do ser no mundo e a maneira como se estabelecem os relacionamentos. Dessa forma,

Nosso sistema conceitual, que desempenha um papel central na definição da realidade cotidiana [...], é, em grande medida, metafórica. Na proporção em que pensamos, experimentamos e o que fazemos a cada dia é em grande parte coisa de metáforas (LAKOFF; JONHSON, 1999, p.41).

Por conseguinte, não é a razão e sim a emoção que leva à ação. A emoção constitui o domínio de condutas onde se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro, sob a forma de convivência, e é essa convivência que é observada quando se fala no social. Para Maturana (2009),

O peculiar do humano não está na manipulação, mas na linguagem e no seu entrelaçamento com o emocionar. Desse modo, a comunicação se realiza quando a interação se constitui num fluir de coordenações de ações, pois a linguagem está relacionada com coordenações de ações consensuais; a linguagem é um operar em coordenações consensuais (MATURANA, 2009, p. 18).

Assim, questiona-se sobre que arquiteturas os Objetos Digitais de Ensino-Aprendizagem podem se apresentar para sugerir combinações possíveis entre os sistemas perceptivos humanos e as diferentes linguagens existentes hoje. E, também, de que forma esses dispositivos proporcionarão a integração necessária entre as linguagens do ciberespaço e a língua formal ensinada na escola.

Os ODEA podem integrar as “matrizes da linguagem” (SANTAELLA, 2009, p. 79) de modo que valorizem a sonoridade como a primeira habilidade. Como linguagem inicial desenvolvida pelo ser humano, é essencial no processo de desenvolvimento oralidade e da fala e, por consequência, da comunicação. A sequência de eventos, que desencadeia a aquisição da fala e da comunicação, será apresentada e defendida com a proposição de um método para ensino-aprendizagem de LE.

Um ODEA que tenha por função integrar as linguagens do mundo virtual com o contexto formal da escola, além da sonoridade, deve contemplar a linguagem visual com sua face figurativa, caminhando em direção à linguagem verbal-oral. Por consequência, a função verbal-escrita leva em conta a sinestesia, a acústica e as emoções no desempenho das linguagens do ensino formal. Existe uma lógica no encadeamento das matrizes da linguagem; uma serve de apoio à outra, que, em continuidade, influencia a que vem na sequência e, assim, sucessivamente, se completam de forma indissociável. Para Santaella,

A lógica implícita nas categorias também prescreve que, sendo a mais primordial, a categoria da primeiridade está na base, servindo de alicerce à secundidade, assim como esta alicerça a terceiridade. Então, a matriz sonora, em nível de primeiro, alicerça a matriz visual do mesmo modo que esta alicerça a matriz verbal. Isso também significa dizer que a matriz sonora preside a matriz visual-secundidade, do mesmo modo que esta preside a matriz verbal-terceiridade. Disso, ainda decorre que a secundidade, matriz visual, engloba a primeiridade, matriz sonora, enquanto a terceiridade, matriz verbal, engloba tanto a secundidade, a matriz visual, quando engloba, naturalmente, a primeiridade, a matriz sonora (SANTAELLA, 2009, p. 79).

Todavia, a observação do mundo real indica que o processo de ensino-aprendizagem segue caminhos opostos daquele que se pretender propor como adequado. O estudante, mesmo sem ter desenvolvido a habilidade auditiva, se vê forçado a compreender a linguagem verbal, oral e escrita – visual simbólica. O insumo (*input*) oferecido está distante da habilidade auditiva, primeiro suporte para a compreensão da mensagem falada. Ao deixar de abordar prioritariamente a sonoridade, fixa-se o aprendizado apenas nos pontos racional e intelectual do cérebro. Por isso, é fundamental questionar-se sobre que tipo de sonoridade se ensina nas escolas brasileiras quando se trata de uma segunda língua. Também sobre que conteúdos os aprendizes ouvem e sobre que tipo de insumo é feita a prática do professor.

Moraes (1983) divide a maneira de ouvir em três níveis: a) ouvir emotivamente, b) ouvir com o corpo e c) ouvir intelectualmente. Por meio da audição o indivíduo absorve os conteúdos de acordo com as próprias peculiaridades de seu universo. É impossível que todos os aprendizes de

uma sala de aula tenham os mesmos níveis de audição e, consequentemente, absorvam as informações da mesma forma e com a mesma qualidade. O processo de recepção se encontra fundado no histórico do interpretante da mensagem. Portanto, em uma sala de aula têm-se os diferentes níveis de audição, conforme descrito por Moraes. A tonalidade, o ritmo e a entonação da voz, da música e do canto podem ativar a audição emotiva.

Logo, ouvir com o corpo diz respeito a certo tipo de ação que é executada no ato da recepção – mexer os pés tentando encontrar o ritmo, bater as mãos nas carteiras ou estalar os dedos, cantar, contar, dramatizar, fazer mímica e articular sons, sílabas e palavras.

Por fim, ouvir intelectualmente significa incorporar princípios lógicos que guiam a recepção de um conteúdo. Essa é a habilidade mais usada em sala de aula e, se estiver cristalizada, então está dado o perfil lógico de atuação para o ensino. “Para aprender há que se considerar a estrutura determinada do ser” (MATURANA, 2009, p. 27). Com isso o autor que dizer que

Somos sistemas tais que, quando algo externo incide sobre nós, o que acontece conosco depende de nós, de nossa estrutura nesse momento e não de algo externo. “Somos sistemas determinados em nossa estrutura e, portanto, existem outros fenômenos que não ocorrem dentro do corpo e, sim, nas relações com os outros” (MATURANA, 2009, p. 27).

Estado emocional de sentir, explica Santaella (2009, p. 80), é o estado de espírito em que a pessoa se encontra em determinado momento – “*cândida, porosa, despoliciada, com a sensibilidade esgarçada...*”. Krashen (1982) resume essa aclaração denominando o estado emocional de “filtro afetivo”. Ao se encontrar no estado emocional ativado, o aprendiz está com o filtro afetivo baixo e, dessa forma, estará pronto pra receber e processar o insumo que lhe é proposto, transformando-o em mensagem com sentido – em “*output* de qualidade” – ou em conhecimento aprendido. Não obstante, para Santaella (2009), ao ouvir com emoção o ser fica passivo, incerto, errante – um eu que não interpreta e não julga – porque, nesses raros instantes de imantação, a consciência não passa de um todo indiscernível – qualidade de sentir que é só sentir. Os julgamentos e a autoavaliação não participam desse momento.

A autoavaliação age de forma a influenciar na autoestima. Ouvir com emoção permite que o aprendiz fique livre para entender a sua dinâmica; muito mais do que um senso inato de valor próprio, é adequado para a vida

e suas exigências. Ouvir com emoção desperta a confiança na capacidade de pensar, na habilidade de dar conta dos desafios básicos da vida, no direito de aprender a ser independente, no estado de pertença consigo mesmo e no desenvolvimento da sensação de que se tem valor, podendo afirmar-se sobre as necessidades e sobre aquilo que se quer. Ter autoestima é, ainda, confiar nas próprias ideias e saber ser merecedor dos valores alcançados; respeitar a si próprio e exigir que outros o respeitem, emitindo sinais que possibilitem aos outros reagirem adequadamente. Num indivíduo em que a autoestima é alta estará presente a racionalidade, o realismo, a intuição, a criatividade, a independência, a flexibilidade, a habilidade para lidar com as mudanças e o dinamismo interno em estado de comoção.

As cadências sonoras – o ritmo, os tons graves e agudos e os timbres – correspondem a características verbais, sensações viscerais e pulsações biológicas e são elementos internos da linguagem que ajudam a promover a audição emocional. Apenas o ser humano, com suas limitações, pode deixar de provocar essa qualidade no ouvir. Destarte, as tecnologias digitais – elementos externos à linguagem – por meio da música, do diálogo, da recitação, dentre outras possibilidades, ajudam a instigar a emoção instintiva. Para Santaella (2009, p. 83), “há ritmos sonoros que apresentam correspondência com os ritmos biológicos que acompanham diferentes estados de sentir”. Deste modo, compreender é atribuir sentido ao conteúdo, acionando o sistema conceitual que, segundo Lakoff e Johnson (2009), não é algo do qual estejamos conscientes normalmente. Maturana (2009, p.27) dá sua contribuição argumentando que “a linguagem se constitui nas coordenações consensuais, [...] e não se dá no corpo como um conjunto de regras, mas sim no fluir em coordenações consensuais de conduta”.

Em grande parte das coisas realizadas todos os dias, por pequenas que sejam, pensa-se e atua-se mais ou menos automaticamente, embora seguindo intuitivamente certas regras. É uma das maneiras de olhar a linguagem, uma vez que a comunicação se baseia no mesmo sistema conceitual que usamos ao pensar e atuar. Para Maturana, a linguagem

Não se dá no cérebro. A linguagem como fenômeno, como um operar do observador, não ocorre na cabeça nem consiste num conjunto de regras, mas ocorre no espaço de relações e permite ao âmbito das coordenações de ação como um modo de fluir nelas (MATURANA, 2009, p. 27).

Na aprendizagem de uma língua estrangeira, o ritmo emoldura um tipo de audição que envolve ouvir com o corpo. Esse ouvir não se limita a

uma escuta através do ouvido, mas amplia-se para a reação do corpo. O ritmo penetra no corpo e cria uma fusão e o próprio corpo parece ser a fonte geradora do ritmo – uma espécie de plasticidade corporal. É a entrega do corpo ao ritmo como se a sonoridade estivesse saindo das terminações dos dedos, dos lábios, da palma das mãos, dos pés e até mesmo do tronco, conforme o movimento. É uma “contiguidade entre o som e o corpo. O corpo fala por si mesmo” (SANTAELLA, 2009, p. 78). Pavanati et al. (2012) argumentam que o corpo, com seus ritmos e sentidos, restabelece a conexão entre o mundo interior e o mundo exterior. Essa dimensão subjetiva é fundamental para a interiorização do conhecimento e para a construção de saberes pertinentes nas instâncias locais e também naquelas globais.

A compreensão de uma mensagem qualquer – palavra, sílaba, frase ou um único fonema – depende de uma “*escuta qualitativa*” (SANTAELLA, 2009, p. 84). O ouvinte, estando em meio a sons de diversas origens – ruídos, falas, risos, música – deve ser capaz de escolher os que mais lhe pareçam apropriados para a manipulação e combinação na montagem da mensagem significativa. Escutar um evento sonoro e entendê-lo passa pela intenção específica do ouvinte, principalmente daquele que já tem objetivos definidos e sabe o que quer ouvir. Essa definição antecipada, normalmente se embasa em regras ligadas à estrutura da língua. É um fato limitador da criatividade e da liberdade de ouvir emotivamente. O adulto, por já ter experiência vivida e construída, apresenta mais distanciamento de uma aprendizagem corporificada, se comparado aos mais jovens.

Um evento sonoro pode ter qualidade reduzida em razão de aspectos verbais e instrumentais, comprometendo a compreensão linguística. Isto ocorre porque a língua se estrutura como um sistema de oposições. Um fonema não vale pelo seu valor acústico absoluto, mas pelos traços distintivos que estabelece com outros fonemas.

A expressão, a comunicação e a interação dialógica dos aprendizes são uma espécie de tradução do ritmo e da audição em realidade – como convenções orais e visuais. Trata-se do movimento e das posições do corpo no espaço. Em contraposição ao enfoque simbolista, que concebe a mente separada do corpo, “o enfoque corpóreo inclui o corpo e, portanto, a experiência como elementos centrais da cognição” (PAVANATI *et al.*, 2012, p. 114).

Para propor um enfoque corpóreo ao ensino de LE, é necessário conceber um ambiente que propicie a imersão do aprendiz como se estivesse abordo em uma nave – um espaço densamente estruturado com diferentes linguagens, em um mundo ficcional, no qual as representações são intensas estimulações. O espaço, para isso, são os ambientes digitais por

meio dos quais se têm novas e infinitas oportunidades de vivenciar a língua alvo. Além dos que já existem, os Objetos Digitais de Ensino-Aprendizagem propiciam a criação de novos ambientes participativos – induzindo comportamentos e criando novos estados de percepção – que prendem a atenção e prolongam a experiência imersiva do aprendiz nas aulas de Língua Inglesa.

2.8 LINGUAGEM E TECNOLOGIA: MICROMUNDOS DA LINGUAGEM

A tecnologia digital pode potencializar o ensino-aprendizagem de LE, uma vez que apresenta a flexibilidade necessária para acomodar-se aos espaços físicos e proporcionar mobilidade adaptando-se às individualidades da sala de aula. “A partir da interpretação da informação e da reelaboração da mensagem, isto é, pelo compromisso com a construção de novos conhecimentos, potencializa a construção conceitual” (CATAPAN, 2003, p. 23) e fornece indicadores acessíveis para o processo ensino-aprendizagem. Assim, configura-se a proposição de que Objetos Digitais de Ensino-Aprendizagem podem ser entendidos como mapas (DELEUZE; GUATTARI), *frames* (FILLMORE) e hipertextos (LÉVY) construídos através de relações entre conceitos que representam conhecimentos significativos. São mapas cognitivos – *modelos cognitivos idealizados* (LAKOFF).

O mapa contribui para a conexão dos diversos campos (DELEUZE; GUATTARI, 1996). É aberto e conectável em todas as suas dimensões; é desmontável, reversível e suscetível a receber constantes modificações. Conforme Lévy (1993), um hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões e podem ser palavras, páginas, imagens gráficas ou partes de gráficos, sequências sonoras e documentos complexos. Mapas, *frames* e hipertextos são modelos cognitivos intencionais, representacionais e proporcionais, onde o conhecimento é organizado por meio de estruturas cognitivas que constituem domínios nos quais os conceitos adquirem significação que, por sua vez, deriva da experiência e da atuação do ser humano. Apreende-se, portanto, que mapas cognitivos são representações gráficas do conhecimento e podem ser usados para representar, organizar, analisar, argumentar, compreender e compartilhar saberes. Desse modo, nota-se a aproximação dos conceitos utilizados nessa pesquisa, formando a base de significação cognitiva na arquitetura dos ODEA.

Os mapas do conhecimento favorecem o processo da investigação crítica; promovem a aprendizagem

significativa, como também a análise de informações e a gestão do conhecimento. Podem aparecer como: mapas da mente, mapas conceituais, mapas da web, mapas de diálogo ou argumentativos e mapas de dados multidimensionais (OKADA, 2008, p.29-30).

Essas possibilidades ajudam na construção e na disseminação do conhecimento de uma maneira criativa, flexível e não-linear, semelhante ao que ocorre na mente humana. O mapeamento do conhecimento é um ato de desconstruir, reorganizar, reconstruir e desenvolver autorias próprias. Cada pedaço do mapa é um território aberto, onde o autor cartógrafo preenche os *slots* (espaços) existentes nos conteúdos a serem aprendidos com sua experiência pessoal que se somará ao conteúdo formal. Em um mapa ou frame semântico, ou em um Objeto Digital de Ensino-Aprendizagem, as linguagens se irmanam, conjugam-se em um só verbo, sendo inseparáveis. Um ODEA descarta as linguagens individualizadas que sozinhas não são completas. Com efeito, em um ODEA quanto maior a mistura de ingredientes icônicos indiciais e simbólicos, mais pistas serão oferecidas para a aprendizagem. As questões sonoras, visuais e verbais de uma língua podem se mesclar o que, necessariamente, acontece quando a expressão e a ação tomam corpo; isto é, quando se concretizam por meio da comunicação e, posteriormente, da aprendizagem.

O discurso e o texto oral exerceram o status de disseminadores do conhecimento entre os seres humanos antes da criação da escrita. Porém, a oralidade só se desenvolveu devido ao suporte sonoro – fator elementar na evolução dessa habilidade humana. Ainda hoje, ao aprender uma língua, seja a materna ou uma estrangeira, necessita-se, primeiramente, do contato sonoro para a fixação do som ao símbolo gráfico, a fim de que, posteriormente, seja fixado na memória.

A escrita se expande e ganha destaque com a invenção de Gutenberg, tornando-se uma forma de suporte externo à memória na fixação da linguagem. Com o advento tecnológico, a sonoridade e o visual somaram-se à escrita, abrigando-se em dispositivos digitais. Estes artefatos funcionam como prolongamento da audição e da visão, fatores essenciais na aprendizagem de uma língua. Santaella (2009) argumenta que a revolução tecnológica que estamos atravessando é psíquica, cultural e socialmente muito mais profunda do que foi a invenção do alfabeto e a revolução provocada com o surgimento da imprensa. Isto porque essa revolução é propiciada por tecnologias e mídias associadas à progressão do inglês como língua global e revolucionaram a transmissão de dados e ideias, bem com a divulgação de culturas em escala planetária.

As tecnologias digitais são procedimentais, participativas, espaciais e enciclopédicas. Incorporam e induzem comportamentos aleatórios e complexos, tornando-se interativas. Caracterizam-se pela capacidade de representar espaços navegáveis, por onde o ser humano se move buscando um caminho e, ao mesmo tempo, constrói esse caminho. O idioma inglês e a tecnologia se apoiam mutuamente – caminham lado a lado. Somando-se a essa ideia, Murray (2003, p. 86) argumenta que “a qualidade espacial do computador é criada pelo processo interativo da navegação”.

O fluxo de informações e interações no ciberespaço criou um fenômeno nunca antes observado em relação ao uso de uma língua: a criação de um tipo de inglês que difere de qualquer variante falada por nativos. É o inglês internacional, global ou língua franca, falada em todos os “cantos do mundo”. Cada qual comporta sotaques e sintaxes construídas a partir de experiências locais e pessoais. É o inglês da globalização, desterritorializado pelas Tecnologias de Comunicação Digital. Nesse espaço, não existe regra, nem norma de conduta da fala, apenas o desejo de se conectar com alguém do outro lado que esteja disposto a interagir.

Esse fenômeno desperta a atenção dessa pesquisa por duas razões: a primeira diz respeito ao distanciamento entre a forma de acesso ao conhecimento na escola e no ciberespaço e a segunda, refere-se às mudanças que ocorrem na Língua Inglesa – na fonética, na sintaxe e na pragmática – como resultado da globalização. Essas propriedades podem ser contempladas pelos ODEA de forma sutil e diferenciada se comparada aos materiais didáticos tradicionais e, ao mesmo tempo, promovem reflexões acerca do fenômeno linguístico que coexiste com o universo midiático.

Tendo, portanto, capacidade enciclopédica, as tecnologias digitais atendem a todo e qualquer conhecimento – do antigo ao pós-moderno – incluindo o estudo da LI e de suas variantes. Cabe ao professor, mediante a adoção de um novo método, orientar sobre o tipo de insumo linguístico que o estudante cibernauta encontrará no mundo digital, a forma de selecioná-lo e como seus aspectos positivos o ajudarão no ensino formal do idioma.

O alcance das tecnologias digitais nas pesquisas permite a expansão ilimitada das possibilidades de o usuário usufruir da imensa gama de conhecimentos armazenados no ciberespaço. Possibilita inundar a mente com novas sensações e novos estímulos sensoriais. Envolve os sentidos de forma mais apurada do que no puro ambiente escolar. Não se trata apenas de ouvir e ver, mas de imergir e interagir sem meios coercivos ao redor, pois torna mais fácil e prazeroso expressar-se no idioma estrangeiro na frente de um computador do que na frente de um professor. O computador

não corrige, não inibe e não cerceia o “SER” e, igualmente, contribui com o aprendizado. Para Maturana e Rezepka,

Na educação, corrigir o “ser” da criança acaba alienando-a, porque ameaça o que ela vê ou vive em nossa cultura como sua existência com uma certa identidade transcendente; a correção do fazer não faz isso. A correção do fazer não constitui uma ameaça, porque ao fazê-la, são especificados os limites dentro dos quais ocorre segundo as coerências próprias do fazer que se deseja, sem referenciar a sua identidade (MATURANA; REZEPKA, 2008, p. 33).

Com efeito, a possibilidade de as TCD exercerem a correção do “fazer”, apontando novos rumos no ato de aprender, é uma perspectiva salutar para a educação. Nesse contexto, Varela, Thompson e Roasch (1991) reconhecem que o conhecimento realizável está intrinsecamente ligado a uma tecnologia que transforma as práticas sociais. A tecnologia atua como um amplificador que difunde e propaga o saber. Segundo os autores, não é possível separar a ciência cognitiva da tecnologia cognitiva sem que desapareça um ou outro nos seus elementos vitais complementares.

Nas palavras de Lévy (1993), a psicologia cognitiva contemporânea usa maciçamente os modelos computacionais e de processamento de dados fornecidos pela informática. A abstração e a teoria, enquanto atividades cognitivas têm, portanto, uma origem eminentemente prática. As tecnologias intelectuais⁸⁴ propiciam a redução de devires inalcançáveis ao estado de pequenos signos; estes, permanentes e manipuláveis, poderão ser objeto de operações inéditas. Assim, a operação elementar da atividade interpretativa é a associação a um texto, dando-lhe sentido e conectando-o a outros textos. É o mesmo que construir um hipertexto, um mapa, um *frame* ou um modelo cognitivo idealizado – em outras palavras, um caminho.

⁸⁴ Assim como a escrita, a informática deve ser analisada como tecnologia intelectual – máquinas que calculam e programas não são apenas objetos de experiência. A tecnologia intelectual contribui para determinar o modo de percepção e raciocínio pelo qual se conhece e se conceitua objetos, situações e ideias. Fornecem modelos teóricos para as tentativas de conceber racionalmente a realidade.

2.8.1 Tecnologias intelectuais: construção de um caminho

Mapas são interfaces favoráveis não apenas para visualizar o mundo concreto, mas, também, o território abstrato – mundo digital (ciberspaço) e mundo mental (pensamento humano). “A cartografia cognitiva pode facilitar a construção de novos conhecimentos [...] e favorece a observação de trajetórias percorridas e caminhos a percorrer” (OKADA, 2008, p. 27).

No campo digital, as linguagens sonora, visual, verbal-oral e verbal-escrita unem-se e formam uma linguagem híbrida. Inicialmente atribuída ao mundo dos jovens abastados, hoje pessoas de todas as idades e de quaisquer estratos sociais fazem uso da comunicação pela internet. Esta requer certa base na língua para conferir qualidade à comunicação oral e escrita. Há um exercício cognitivo diferenciado praticado pelos internautas nesse momento: a decodificação da linguagem para a compreensão da mensagem. A mente do usuário se familiariza com os códigos, os símbolos gráficos e os sons convencionais referentes à sua língua.

No momento da interação virtual necessita-se ativar o consciente cognitivo para a identificação e a compreensão da nova simbologia da linguagem virtual e, se for o caso, também do idioma estrangeiro. A simbologia adotada nesse espaço comunicacional se dá, principalmente, pela sonorização dos símbolos e pela visualização de imagens. A leitura e a escrita percorrem caminhos singulares. A mistura das linguagens dá o significado desejado. Assim, entende-se que

Não há linguagens puras. Apenas a sonoridade alcançaria um certo grau de pureza se o ouvido não fosse tátil e se não ouvisse com o corpo todo. A visualidade, mesmo nas imagens fixas, também é tátil, além de que observa a lógica da sintaxe, que vem do domínio sonoro. A verbal é a mais misturada de todas as linguagens, pois absorve a sintaxe do domínio sonoro e a forma do domínio visual (SANTAELLA, 2009, p. 371).

As linguagens sonora, visual e verbal, as quais a autora chama de “matrizes da linguagem e do pensamento”, não são mutuamente excludente. Ao contrário, comportam-se como vasos intercomunicantes, num intercâmbio permanente de recursos e em transmutações incessantes. É um conjunto de interfaces e interpretações dessas matrizes.

Dessa forma, todas as linguagens, uma vez corporificadas, são híbridas. Um exemplo é a linguagem verbal oral, já que a fala apresenta

fortes traços tanto com a linguagem sonora quanto com a linguagem visual. As arquiteturas rítmicas, harmônica e visual, em movimento, também se entrelaçam com a sonoridade. Diante dessa dialética, a questão a ser respondida é sobre que tratamento deve ser dispensado para as linguagens – linguagens do pensamento e linguagens digitais – em relação aos Objetos Digitais de Ensino-Aprendizagem.

Acredita-se, pois, que os ODEA são canais físicos nos quais as diferentes linguagens se corporificam, transitam e são disseminadas. São aplicativos pedagógicos, cheios de sentido em razão das mensagens que configuram, abrindo oportunidades para mediações sociais. “A mediação primeira não vem das mídias, mas dos signos, da linguagem e do pensamento que circula por elas” (SANTAELLA, 2009, p. 380).

A arquitetura de um ODEA tem a premissa de oportunizar o cruzamento das linguagens sonoras, verbais e visuais, possibilitando o encontro entre semelhanças e diferenças nas manifestações concretas de linguagem. Um exemplo é a música e a fala. Inseparável da letra, o som limita-se a acompanhar o potencial sonoro da fala, suas durações, articulações, entonações e ritmos. O papel desempenhado pela letra, pelo som e por suas inter-relações são variáveis devidas à pluralidade de signos. Os ODEA também podem abrigar o cruzamento das linguagens sonora e visual, bem como de todas as demais linguagens. A questão passa a ser de entendimento sobre o que são os ODEA.

2.9 OBJETOS DIGITAIS DE ENSINO-APRENDIZAGEM – ODEA

Neste tópico discute-se a ecologia dos Objetos Digitais de Ensino-Aprendizagem, o que são e quais suas funções no processo de ensino-aprendizagem de LI, assim como as diferentes definições que tem recebido como ferramenta pedagógica.

Ao definir esses objetos educacionais, Silva, Café e Catapan (2010) proferem que, com o avanço das tecnologias da informação e comunicação (TIC), bem como com o crescimento do uso da Internet para fins educativos, surge um novo conceito de recursos didáticos – os Objetos de Aprendizagem (OA). Nesse limiar, Hoffmann et al. (2007) *apud* Silva; Café e Catapan condensam os diversos pontos de vista, explicando que Objeto de Aprendizagem pode ser qualquer material, um livro, uma árvore, um céu estrelado ou documentos digitais, desde que o objetivo seja educacional e possam ser, de alguma maneira, reagrupados em blocos maiores para compor uma aula, uma disciplina ou um curso e que tenha o propósito de facilitar e promover a aprendizagem.

Este estudo adota a terminologia Objetos Digitais de Ensino-Aprendizagem (ODEA) por ter a aspiração de dar aos objetos educacionais a característica exclusiva de “digitais”. A esta altura, é primordial voltar os olhos para a educação formal e para o uso das tecnologias digitais em sala de aula. Compreende-se que os ODEA vão além da sua nomenclatura. Conjugam em si o “resultado” das tecnologias mecânicas usadas na educação – “mimeógrafos, retroprojetores, reprodutores de slides, gravadores, dentre outros” – com a prerrogativa de sintetizá-los em unidades menores e, ao mesmo tempo, de conter e simplificar o conteúdo de dados e informações, o que possibilita a interdisciplinaridade, a circulação e a disseminação de conhecimentos.

Esses dispositivos educacionais agregam a qualidade digital e funcionam por meio de tecnologias digitais. Por conseguinte, um ODEA é definido e planejado tendo em vista, além dos conteúdos da disciplina e do perfil dos estudantes, a sua re-usabilidade, adaptabilidade e compatibilidade entre a mídia escolhida e os aparatos tecnológicos existentes no espaço escolar. O objetivo é envolver a tecnologia e a mídia digital disponível, criando modelos e materiais para melhorar o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa no contexto formal.

Um ODEA valoriza sobremaneira o conceito “ensino-aprendizagem”. Entende-se que estas duas dimensões são inseparáveis. O ato de aprender é uma troca de experiências que resulta em aprendizado. Ao ensinar, o professor observa posturas, atitudes e comportamentos dos estudantes – elementos que servem de indicadores para o prosseguimento ou interrupção de suas ações. Professor e aprendiz, ambos ensinam e ambos aprendem juntos. Um objeto educacional deve cumprir essa função: provocar o ensinar e o aprender mútuo.

A hibridização das linguagens conectadas aos ODEA possibilita a combinação de tecnologias e a convergência das mídias e permite a criação de materiais didáticos sistematizados, combinando as fontes tecnológicas disponíveis com as teorias pedagógicas, linguísticas e psicológicas, filosóficas e biológicas, bem como com os conteúdos curriculares. Catapan (2006) lembra que, no atual estágio de desenvolvimento das Tecnologias de Comunicação Digital, a mediação pedagógica requer novos significados como interação, autonomia e comunicação.

A universalização da Língua Inglesa e a convergência digital proporcionam, de forma menos onerosa, uma gama maior de informações, exigindo do cidadão conhecimento e ação através da capacitação digital. É uma nova forma de democratização do acesso ao conhecimento. Desse modo, as práticas pedagógicas, os conceitos e as restrições ainda existentes devem sofrer alterações para atender a esse novo devir.

Não obstante, a proposição de ODEA para o ensino-aprendizagem de LI atende a necessidade efetivada na sociedade pela cibercultura – falar inglês e lidar com a linguagem digital. Por meio de um dispositivo digital, representações tradicionais como desenho, pintura, texto, fotografia, filmes, som e vídeo juntam-se, convergindo para a dimensão visual escrita, sonora e audiovisual, numa constante associação de conceitos básicos na formação de um hipertexto. É uma nova cultura em um novo ambiente, onde a informação incita o cidadão a perceber o devir ao seu redor e a buscar uma nova forma de ler, perceber, escrever, pensar, sentir e agir no mundo. É uma cultura emergente, na qual coexistem as múltiplas linguagens. Wiley (2000) argumenta que tanto o uso quanto a reutilização de um ODEA requer conhecimento pedagógico a fim de que ocorra de forma eficaz e apropriada. Por conseguinte, enfatiza a importância do *design* na criação desses objetos educacionais.

Diante da nova configuração da sociedade e das necessidades criadas pela velocidade da informação, a linguagem digital tem assumido lugar de destaque em diferentes segmentos sociais. Também não poderia ser diferente em relação ao registro e à disseminação do conhecimento científico. Assim, os ODEA ocupam espaço singular diante da crise da hegemonia do material impresso. As diferentes linguagens comungam entre si e desabrigam a cultura da linguagem única – a verbal-escrita, que perdurou por séculos – como produtora e difusora de saberes. Na medida em que ocorre junção das diferentes linguagens, nasce uma interação dialógica transformadora, pois o sujeito aprendiz interage por meio da língua, cooperando com sua expansão e com sua transformação. Um exemplo é o fenômeno de expansão da LI, utilizada espontaneamente como a língua franca no processo da globalização.

Por meio de um ODEA, o estudante pode compor suas próprias criações a partir de elementos inferenciais. Numa tecnologia digital reside um universo que se altera dinamicamente, de acordo com o participante. É o prazer da agência que o ensino formal não proporciona ao estudante. Para Murray (2003, p.130), “a agência vai além da participação e da atividade”. Uma agência pode ser prazerosa mesmo não sendo um jogo; é uma navegação de estudo por meio da qual seu espaço de “ser” age e se expande infinitamente, construindo espaços e se movendo por meio deles, num “rizoma emaranhado” (MURRAY, 2003, p. 130). “Um rizoma, nele mesmo, nas suas formas muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos [...] é muito diferente da árvore ou da raiz, que fixam um ponto, uma ordem” (DELEUZE, 2000, p.16).

O estudo de LI por meio de ODEA leva o estudante-agente a se conectar a diferentes pontos. É um mapa não linear, onde o final pode aparecer no começo e vice-versa. É como acontece com a língua na comunicação – flui naturalmente, de maneira atemporal. Passado e presente fazem parte do mesmo elo. O mesmo acontece com o fenômeno espacial. É um texto sem limitações e sem conclusões. Não há verdades na interação com a linguagem e sim uma pluralidade de significados. Não há ordem na leitura e nem modelo interpretativo. É o caminhar através de um rizoma. No rizoma há uma ameaça constante, mas, também, uma contínua inclusão. Há muitos caminhos a explorar e, alguns, com realidades alternativas.

Um meio de amenizar o distanciamento do ensino de inglês formal da escola pautado na lógica de uma linguagem única e certa é a introdução dos ODEA em sala de aula. Esses dispositivos podem se coadunar com os aparatos tecnológicos já existentes na escola por meio de métodos e plataformas que proponham padrões não lineares entre textos associativos, interligados por conexões conceituais ou metáforas visuais que remetam a informações novas e a mensagens interconectadas. Esse formato amplia a dimensão audiovisual e, ao mesmo tempo, amplia e fortalece o domínio da língua estrangeira. Um ODEA pode acoplar sons, vozes, músicas, ruídos e vídeos numa arquitetura que o interator – estudante – imerge em processo de busca propositada. Com efeito, um ODEA, além de permitir a combinação de diferentes linguagens, pode também oferecer a possibilidade de organização dos fluxos informacionais em arquiteturas hipertextuais.

Um ODEA tem a capacidade de armazenar informações e, através da interação com os participantes, transformar-se em diferentes versões – que brotam na medida em que o interator se coloca na posição de coautor. É construção de conhecimento, uma vez que a estrutura do conhecimento prévio – a experiência do estudante – atua na construção do significado do novo. Cada indivíduo estrutura a informação da maneira que lhe faz sentido. Assim, um ODEA em forma de hipertexto, rejeita o fluxo unidimensional de texto e quebra a linearidade em unidades de informação. Os nós e os nexos⁸⁵ são a base para essa construção. É a estrutura multidimensional que determina o grau de sucesso dos autores desse processo, pois as tecnologias integradas produzem e disponibilizam informações multidimensionais. São os nós de informação que podem aparecer na forma de texto, gráficos, sequências ou mesclas de vídeos e

⁸⁵ Nexos ou conexões – são conexões, geralmente ativadas pelo mouse, que permitem ao leitor da hipermídia mover-se através do documento (SANTAELLA, 2009, p. 394).

áudios. Para Santaella (2009), o nó⁸⁶ não é uma unidade de medida, mas sim uma unidade modular, dependendo de sua funcionalidade no contexto em que faz parte.

Toda nova linguagem traz consigo novos modos de pensar, agir, sentir [...]. Nela estão germinando formas de pensamento heterogêneas, mas, ao mesmo tempo, semioticamente convergentes e não lineares, cujas implicações mentais e existenciais estão tanto para o indivíduo quanto para a sociedade (SANTAELLA, 2009, p. 392).

O ODEA é uma unidade didática interativa. A passividade não pode ser a sua característica. Por isso, os interatores – professor e estudante – determinam que informação deve ser vista, em que sequência e por quanto tempo vai ficar exposta. Quanto maior for a interatividade entre os autores – professor, estudante e ODEA – maior será a viabilidade de compreensão da informação e maior a possibilidade de construção de conhecimento. Um ODEA também é um mapa, conforme a concepção de Deleuze (2000),

O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. Ele contribui para a conexão dos campos, para o desbloqueio dos corpos sem órgãos, para sua abertura máxima sobre um plano de consistência. Ele faz parte do rizoma. O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social (DELEUZE, 2000, p. 22) .

O design da interface do ODEA precisa ser construído de forma a instigar a motivação e a tomada de decisão dos participantes. A qualidade semiótica oferecida por um ODEA está imbricada às tecnologias que operacionalizam os recursos de navegação para que influencie o acesso das informações e permita a concentração na busca da informação. Assim, segundo Santaella (2009), a grande flexibilidade do ato de ler uma hipermídia – leitura em trânsito – pode se transformar em desorientação se

⁸⁶ Um nó pode ser um capítulo, uma seção, uma tabela, uma nota de rodapé, uma coreografia imagética ou qualquer outra subestrutura do documento (SANTAELLA, 2009, p. 394).

o receptor não for capaz de formar um mapa cognitivo – mapeamento mental do desenho estrutural do documento. “Para a formação desse mapa, contudo, ele precisa encontrar pegadas que funcionem como sinalizações do desenho” (SANTAELLA, 2009, p. 395). Os roteiros que guiam o navegador são pistas estruturais com organização estratégica que possibilitam a chamada de atenção do aprendiz – porém, com o cuidado necessário para não tornar o ODEA um dispositivo amarrado por regras ou excesso de didatismo e, por outro lado, uma entropia cognitiva. Isto é, pode se atingir tal grau de desordem na quantidade de informações de unidades linguísticas que se chega à falência do objetivo proposto pelo ODEA.

Um ODEA, entendido como mapa, serve como ponto de referência para novas descobertas. Novos vocabulários, novas formas sintáticas e configurações fonéticas podem fazer parte da estruturação desses instrumentos pedagógicos sem a estafante tarefa de puramente estudar a dura estrutura de um idioma.

Por meio desse mapa, a união e a interação entre a língua e a cultura ficam mais palpáveis. Esta é uma das dificuldades enfrentadas no ensino formal LE: a de demonstrar aspectos culturais relacionados ao novo idioma sem a visualização nem a dinamicidade que a cultura requer. Um ODEA pode ser o mediador do mundo abstrato interno com o mundo físico externo. São interfaces fundamentais que ajudam a educação formal a ter sentido nos dias de hoje. “A experiência de mapear implica num processo de representação gráfica de interpretações no qual é necessário descobrir, ressignificar, reconectar e construir conhecimentos explícitos, explorando espaços desconhecidos” (OKADA, 2008, p. 40).

A utilização de ODEA na educação formal põe em prática o grande poder definidor, teor criativo e potencial aberto da mídia interativa em conjunto com a hibridização das linguagens (verbal, visual e sonora) que operam na arquitetura informacional. Ausubel, Novak e Hanesian (1983) afirmam que o *design* pedagógico do material didático, que leva em consideração o conhecimento prévio dos estudantes e princípios como diferenciação progressiva, reconciliação integrativa, organização sequencial e consolidação de conteúdos, requer uma ontologia dentro da própria equipe. Entende-se, portanto, que os professores devem estar familiarizados tanto com a linguagem midiática quanto com os pressupostos teórico-metodológicos do ensino da LI, como também com o conhecimento linguístico sobre o bom uso dos ODEA (objetivo do estudo de grupo que rendeu os dados para essa pesquisa).

2.9.1 TCD no ensino de LI: delineando o caminho para um lugar encantado

Ser professor de LE nessa época em que as linguagens tornam-se líquidas, em que as certezas se dissipam e o imponderável faz parte do dia a dia, constitui saber que, por meio das tecnologias digitais, dentre tantas alternativas, é possível recuperar histórias e fantasias da infância, perdidas em nome de um materialismo exacerbado, difundido por propostas educacionais marxistas. A criança precisa da conjugação entre imagem e som para que sua atenção seja retida em favor da aprendizagem. É preciso promover a interação entre o grupo de estudantes em sala de aula, assim como boa oferta de conteúdos linguísticos pertinentes à faixa etária,

As tecnologias digitais, em suas diversas formas, estão dispendo as pessoas frente a um mundo colorido e em movimento, disseminando coisas novas e recuperando valores e crenças caídos no esquecimento. A globalização – fruto da revolução das tecnologias digitais e da expansão da Língua Inglesa – tem recuperado culturas e línguas que há muito se pensava estarem mortas. Seus saberes, tradições e conhecimentos, juntamente com suas crenças, estão brotando novamente e ajudando a entender enigmas em áreas distintas da sociedade, colaborando com a educação formal. Da mesma forma, o mundo da fantasia, o mundo encantado – próprio da criança – começa a se reaplicado e valorizado, nem tanto pela leitura, mas, acima de tudo pelas imagens e pela sonorização atrativa propiciada pelas tecnologias digitais.

Consequentemente, é possível constatar a influência positiva da digitalização na leitura verbal escrita. O mágico ressurgue com uma roupagem enigmática nas telas do cinema, da televisão e dos computadores, em casa, nos *Cibercafes* e *Lan houses*⁸⁷ ou em qualquer outro dispositivo digital que permite acesso à rede. É possível usufruir desses bens que estão ao alcance da escola e aplicar uma proposta de ensino compatível com um mundo encantado, de sonhos e de alegrias, no qual o aprendiz se coloque como o personagem que derrota o vilão ou que conquista a princesa. Desenvolver a imaginação é fato primordial no processo de aquisição de linguagem.

“A criança, a partir de dois anos, constrói pequenas cenas sociais”. [...] Ora, as cenas criadas pela criança são uma das demonstrações mais significativas da

⁸⁷ Mesmo em comunidades pequenas, situadas na zona rural, existem “ilhas” onde as pessoas podem acessar e interagir no ciberespaço.

estruturação do espaço, [...] a presença dessa noção é imprescindível para a aquisição do discurso falado e escrito (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 2008, p. 95).

Nas palavras de Ramozzi-Chiarottino, as noções de espaço – temporais e causais – antecedentes e consequentes, dentre outras, são necessárias para que a criança possa referir-se a fatos do passado ou do futuro. Crianças que não edificam essas noções por elas mesmas podem até conhecê-las, mas acabam não construindo a representação adequada e necessária para formular um discurso coerente sobre o que conhecem na prática.

Graças à linguagem digital, as pessoas, sobretudo as crianças, sonham com o mundo de Peter Pan, dos Piratas, da Alice ou em entrar no guarda-roupa encantado e fugir para Narnia. Igualmente, o imaginário floresce diante da eterna luta do bem contra o mal. Ao serem externalizados, esses mundos mágicos surgem no pensamento dos pequenos e dos adultos e criam e desenvolvem conhecimento linguístico. Pode-se citar ainda os exemplos criativos do monólogo da menina que sonhava em entrar no espelho para passar a um mundo diferente e da menina que conversava com as gotas de chuva que, ao cair, se chocavam com o solo formando a imagem de um vestido rendando.

Assim, ao construir ideias imaginativas em seus espaços de fuga, a criança desenvolve as estruturas linguísticas que formatam a base dos argumentos e a defesa dos ideais e das convicções na vida de adulta. Desenvolve também a emoção na linguagem, a qual lhe permite uma postura de compreensão e condução de seus atos para corrigir o fazer daquele que ocupa seu lugar no mundo encantado.

São sensações e emoções que se materializam pela linguagem híbrida e pelo acoplamento da linguagem digital que atendem a todos os sentidos – olfato, tato, audição, visão e paladar. Participam desta construção outras sensações como identificar, compreender, criar novos pensamentos e novos seres – nova realidade – “uma vez que os ambientes digitais são participativos” (MURRAY, 2003, p. 78). Para a autora, o computador não foi projetado para transmitir informações estáticas, mas para incorporar comportamentos complexos e aleatórios. É como um fluxo de consciência⁸⁸

⁸⁸ O termo “fluxo da consciência”, usado na literatura, retrata o raciocínio lógico entremeado com impressões pessoais momentâneas associadas a ideias. São as características não lineares do pensamento que rompem a sintaxe, por meio da qual se sobresaem as lembranças e os desejos do sujeito. Não há ordem na manifestação,

que leva o pensamento por instâncias incontroláveis, indefinidas e fortuitas. É um novo devir a cada contato.

Mapas, hipertextos e metáforas se constroem e vão acontecendo a cada interação. Induzem o comportamento, reagindo às informações neles inseridas. Em termos de controle sintático, o fluxo da linguagem no ato comunicativo é desordenado. A expressão natural da fala se origina e emana sem interrupção a cada troca de tempo verbal. Isso também dá suporte à proposição de um método de ensino que dê vazão à expressão em todas as suas formas, que observe a função procedimental e participativa proporcionada pelos ODEA – ampliando a multiplicidade e evitando a linearidade.

A maior parte dos métodos modernos para fazer proliferar séries ou para fazer crescer uma multiplicidade vai perfeitamente numa direção, por exemplo, a linear, enquanto que uma unidade de totalização se afirma tanto mais numa dimensão, a de um círculo ou de um ciclo. Toda vez que uma multiplicidade se encontra presa numa estrutura, seu crescimento é compensado por uma redução das leis de combinação (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 13).

Uma concepção não linear de educação abre a possibilidade de se mover e interagir com os mais diversos ambientes navegáveis, tanto pela linguagem verbal-oral, verbal-escrita, quanto por imagens – modelos tridimensionais – sem estar preso ao espaço geográfico. O ambiente espacial criado pelos ODEA depende do processo interativo, o qual não se mede nem pode ser modelado no espaço físico, “pois os movimentos entre os links não são, necessariamente, reversíveis” (MURRAY, 2003, p.87).

Os ambientes digitais apresentam recursos infinitos que harmonizam a possibilidade de expansão da memória humana. Suas capacidades enciclopédicas os fazem instigantes. Assim, um ODEA propicia a construção e circulação de grande quantidade de informações, traduzindo-se em potencial artístico com riquezas de detalhes ao representar um mundo, ao mesmo tempo, abrangente e particular. Destarte, o uso dos ODEA no ensino de LI permite a expansão ilimitada de possibilidades no processo de aquisição do idioma. São redes sinuosas, numa propagação sem fim de pensamentos, “sem linhas de articulação ou segmentaridade, sem

assim como não há ordem nem sequência em no pensamento. Presente, passado e futuro, realidade e ficção se misturam no ato de se expressar (verbal oral ou escrita).

estratos, nem territorialidades, mas em linhas de fuga, movimentos de desterritorialização e desestratificação” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 10).

Com base nos fundamentos apresentados até aqui, propõe-se pensar o ensino de LI sem unidades de medida, sem quantificação e sem a certeza absoluta apregoada pela “*pedagogia do conceito*” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 34), utilizando o sistema disciplinar dos currículos escolares. O desafio central consiste na apresentação de um método para o ensino de LI que explore as formas transversais do conhecimento, ancorando-se na dinâmica propiciada pelo uso dos ODEA, com a observância do movimento dinâmico de interação entre sujeitos e objetos que se implicam, se interdeterminam, se conectam sem estratificação (CATAPAN, 2001) e criam ambientes imersivos de aprendizagem de inglês – “micromundos que permitem a navegação como se o estudante estivesse, de fato, vivendo determinada situação” (MURRAY, 2003, p. 21).

O formato digital de um ODEA possibilita uma melhor apresentação do idioma estrangeiro do que a forma verbal-escrita. Para Murray (2003), O conhecimento de uma LE pode ser melhor transmitido com exemplos de múltiplos falantes em ambientes autênticos do que com listas de palavras dispostas em uma página. O meio participativo e imersivo propiciado pelos ODEA pode levar os participantes a lugares passíveis de encenar as fantasias de um mundo encantado. É uma extensão do pensamento, com acesso irrestrito a emoções e criatividade. O ODEA se caracteriza como objeto limite entre a realidade e o mundo de fantasias que permite projetar nossos sentimentos, desejos e medos.

Para sustentar tão poderoso transe imersivo, portanto, temos de fazer algo inerentemente paradoxal: precisamos manter o mundo virtual “real”. Precisamos mantê-lo em perfeito equilíbrio no limiar do encantamento, sem deixar que desmorone para um lado ou para outro [...] nesta exploração dos limites entre o mundo da representação e o mundo real (MURRAY, 2003, p. 103, 105).

Normalmente, o uso do computador proporciona uma atividade prazerosa para o estudante, como a excitação e a emoção de qualquer jogo. A fim de que o mundo mágico – o transe imersivo – não se rompa, os elementos do mundo fantasioso não devem ser demasiadamente atraentes nem demasiadamente intimidantes. A maioria das características do pensamento e da expressão, que são fundadas na linguagem verbal-oral e

estão relacionadas com a interiorização do som, podem ser abarcadas em ODEA. As mensagens, palavras e sons são pronunciados, são ouvidos e internalizados. Com a escrita, no entanto, o sujeito precisa aguçar a atenção de outro sentido: a visão. As palavras não são mais ouvidas, mas vistas; entretanto, o que se vê não são as palavras reais, mas símbolos codificados que evocam na consciência do leitor palavras reais; o som se reduz ao registro escrito. É a decodificação da escrita no ato de ler ou de falar.

Pretende-se, portanto, formular uma proposta de ensino-aprendizagem que se distancie das versões disponíveis, sem a pretensão de acrescentar “uma dimensão superior, [...] mas que o uno faça parte do múltiplo, estando sempre subtraído dele” (DELEUZE; GUATTARI, 1995), sem terminar em lugar algum, com múltiplas linhas e muitas vozes; que esta proposta não seja a palavra final, mas que abra possibilidades de reações complexas e intensas, com redes de histórias em múltiplas tramas e possibilidades de fuga – numa palavra, um rizoma. É assim que compreendemos e propomos “ensinar e aprender” uma língua estrangeira.

Esta pesquisa tem possibilitado o conhecimento da grande quantidade de material didático que estão ao alcance de professores e de escolas. Muitos deles propõem inovação acoplando diferentes dispositivos ao livro – como apresentá-lo digitalizado para ser operacionalizado em *tablets* ou em lousa interativa. O estudo permitiu observar que a disposição dos conteúdos se encontra formatada em atos comunicativos, artificialmente arranjados, por meio dos quais o estudante aprende uma determinada estrutura linguística. Estão metodicamente e sequencialmente organizados como se um determinado aspecto linguístico antecedesse a aquisição de outro. Porém, o que mais se destaca é a abstração das proposições, as quais estão distantes do conhecimento construído por parte do estudante, dificultando a inferência com o conteúdo novo.

Outra vertente propõe um ensino voltado exclusivamente para os gêneros textuais que, ao tentar se aproximar do aluno, acaba adotando um foco mecânico puramente na leitura, na escrita e na tradução.

A proposta aqui defendida busca se diferenciar pelo viés do sentido da língua, construindo a partir do conhecimento experienciado entre o “SER” que estuda e o “SER” que ensina. Trata-se de mente e corpo como fenômeno sistêmico na construção das metáforas de sentido. Ser, pensar e dizer se completam e se constroem por meio da linguagem.

CAPÍTULO 3 TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: DESAFIOS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DA LÍNGUA INGLESA

Quando corrigimos o ser da criança ao dizer-lhe como deveria ser ou não ser, negamo-la. [...] Ao fazer isso, fechamos o mundo para a criança e a deixamos fora do âmbito da legitimidade. Se, ao contrário, corrigirmos o seu fazer, convidando-a à reflexão e indicando o (os) procedimento (os) a usar, confirmamo-la na aceitação de si mesma e no auto respeito e abrimos um espaço para que ela possa ter um comportamento autônomo desde o respeito por si mesma e a aceitação do próprio ser, abrimos – ao fazer isso – o mundo para a criança e a acolhemos em sua legitimidade (MATURANA; REZEPKA, 2008, p. 81).

Diante da premissa de que a ação e a experiência humana são elementos essenciais na construção de conceitos e que essa dinâmica leva o aprendiz à interação com seu meio, suas experiências, relações sociais, ideológicas e físicas – esse capítulo tem o objetivo de analisar os dados coletados durante a pesquisa com a finalidade de – com mais conhecimento da realidade do ensino formal – apresentar um método de ensino-aprendizagem para a Língua Inglesa.

Tendo em foco o propósito da pesquisa, este diagnóstico busca entender “as razões pelas quais os estudantes de Escolas Públicas não aprendem inglês”. A base da análise são os dados citados no capítulo I, em consonância com o referencial teórico do capítulo II. A análise questiona aspectos fundamentais do processo de ensino-aprendizagem e desenvolve assertivas no caminho da elaboração de um método que é ciente de que “as emoções conduzem o fluir do comportamento humano” (MATURANA; REZEPKA, 2008, p. 21). Sua prática está implicada no uso da Tecnologia de Comunicação Digital – TCD – como instrumento motivador no processo de aprendizagem da língua.

Durante o processo de análise, são estudadas e discutidas questões pontuais como: a) de que forma as LE estão sendo ensinadas nas Escolas Públicas; b) que orientações os docentes recebem por meio dos documentos oficiais – métodos e abordagens que determinam as ações em sala de aula e

c) em que nível de proficiência se encontra os professores e quais as metas definidas para o fim de cada período. Paralelamente, as discussões e ponderações esclarecem os fundamentos a partir dos quais este estudo compreende como pode ocorrer o processo de ensinar e aprender um novo idioma na era da cibercultura.

Para isso, se estabelece diálogo entre teorias, dados oriundos de diferentes protocolos e prática dos docentes retratadas na transposição didática, na elaboração e na aplicação dos Objetos Digitais de Ensino-Aprendizagem – ODEA.

Com efeito, em momento de diálogo aberto, durante a realização do curso na modalidade presencial, foram discutidas questões como: a) por que os estudantes não aprendem inglês em escolas públicas, b) como é feita a gestão da disciplina de Língua Inglesa nos espaços formais de educação, c) que metodologia é usada pelos professores e d) se, e em que medida, é aplicada a tecnologia digital nas aulas.

Observando-se os pontos de ineficiência resultantes das ponderações dos professores, propõe-se uma nova alternativa de ensinar e aprender inglês, que compreende a aprendizagem de LE – como Murray (2003) – de eventos não lineares e cheios de pluralidades de sentido e multiplicidades de interpretações, que propicia interação e comunicação entre as pessoas de forma que – como define Deleuze (2000) – qualquer ponto pode estar conectado a qualquer outro ponto. É desse modo que se entende que deva ocorrer o verdadeiro ensino de inglês – atual e real, com interação no presente, passado e futuro – sem a rigidez das práticas relatadas pelos participantes.

Este projeto conta com a indispensável mediação dos Objetos Digitais de Ensino-Aprendizagem para prover, ao ensino formal, a vivacidade e a dinâmica da era digital e todas as possibilidades de interação oferecidas pela linguagem verbal-oral, em inglês. Conta, igualmente, com a possibilidade de amenizar as “fronteiras existentes entre professores e estudantes, muito bem definidas” (DAL MOLIN, 2003, p. 54) no que se refere à esfera digital.

Em razão do posicionamento de professores, a análise foi organizada em dois momentos distintos. No primeiro, denominado de “ambiência da pesquisa”, os professores, ao compartilharem suas opiniões, se colocaram como observadores externos ao processo de ensino-aprendizagem, não tendo nenhuma responsabilidade nem competência para buscar soluções, apenas se dedicaram a apontar os problemas.

No segundo momento, após estudo de textos teóricos e troca de informações e experiências, as posturas individuais ganharam novos contornos. Mais livres e dispostos a se manifestar, vieram à tona os próprios

medos, fracassos, comodismo e necessidades. O questionamento individual e coletivo foi sumamente importante para reconhecer a prática de métodos ineficientes e aceitar alternativas mais produtivas e eficazes.

As opiniões dos participantes são mostradas no decorrer da análise por meio dos seguintes indicadores: professores do Ensino Fundamental dos anos iniciais (PF1), professores do Ensino Fundamental dos anos finais (PF2), notas de campo (NC), gravações (G), questionário (Q), planos de ensino (PE), participação nas discussões por meio de fóruns na Plataforma Moodle (FAV) e acadêmicos (AC).

3.1 PRIMEIRO MOMENTO DA ANÁLISE: AMBIÊNCIA DA PESQUISA

Nesta fase, pesquisadora e pesquisados imergem na reflexão sobre as razões do fracasso do ensino de inglês em Escolas Públicas. Este momento de diálogo presencial, caracterizado pela dinâmica conversacional, demandou posicionamento dos participantes sobre motivações e causas que limitam a transmissão da língua aos estudantes – são denominadas “notas de campo”. Cada afirmação feita pelos docentes é analisada no decorrer do trabalho, em conformidade com as teorias desenvolvidas no capítulo 2.

O primeiro ponto apresentado envolvia questionamento sobre “por que os estudantes de escolas públicas dificilmente aprendem inglês”. Tal questão, aberta e desafiadora, colocou os professores em estado de autodefesa e, conseqüentemente, se retraíram – uma vez que, sob a ótica dos métodos tradicionais, eles seriam os principais responsáveis pela má qualidade do ensino. Neste sentido, o questionamento tinha certa atmosfera de constrangimento. Entretanto, pela proposta de análise e construção coletiva, eles deveriam se situar fora do problema, observando-o à distância. Deveriam expor observações externas às suas próprias ações, como se não estivessem implicados no contexto.

Em princípio, o mote das dificuldades se abalizara no grande número de estudantes em sala de aula e, a partir desta constatação, surgem todas as demais implicações negativas, como falta de interesse, limitação de materiais didáticos e laboratórios mal equipados. Igualmente, faz parte do rol de desculpas o fato de a disciplina não reprovar ninguém por notas baixas. Vê-se na figura 12 a apresentação das principais barreiras na visão dos participantes, tendo como base o excessivo número de estudantes em sala. Dessa constatação surgem outras como um efeito cascata interferindo diretamente no resultado final, ou seja, na aprendizagem do idioma, como também nas ações dos professores.

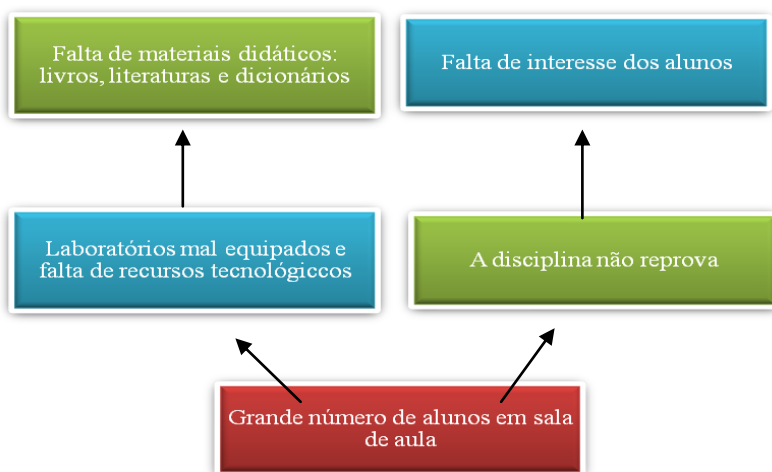


Figura 12. Representação das consequências do grande número de estudantes em sala de aula.

3.1.1 Por que estudantes de Escolas Públicas não aprendem inglês?

O “grande número de estudantes em sala” é o argumento mais citado em defesa do fracasso na aprendizagem de inglês, seguido por outros que se interligam e se complementam. São posturas que revelam o quadro em que se encontra o ensino-aprendizagem do idioma no espaço público. Em decorrência, surgem inúmeras decisões e ações que comprometem o resultado final – que seria a aquisição de proficiência no idioma, como verdadeira aprendizagem.

A partir dessa constatação, observa-se a clara definição das ações por parte dos professores, bem como dos documentos oficiais, quando se referem ao método mais pertinente para salas numerosas. Ao justificar a melhor forma de agir em salas com muitos estudantes, a professora argumenta que “o mais recomendável é a leitura e a interpretação de textos”, [...] “é o uso dos gêneros textuais” [...], que “é uma forma de manter os alunos ocupados e a sala sem barulho”⁸⁹ (PF2, NC, 2011).

Verifica-se o estreito vínculo do ensino do idioma com o mundo estático da escrita e da leitura, que leva a um trabalho maciço de repetição e

⁸⁹ Posição de uma professora ao defender, durante a pesquisa, o foco na leitura e na escrita.

baixo aprendizado. Não transparece a preocupação em construir o conhecimento, mas somente a reprodução passiva de uma ciência construída por “outros” – ler, copiar e traduzir. São posições que contrariam o propósito de uma “formação humana” (MATURANA; REZEPKA, 2008, p. 12). Neste caso, simplesmente apontar culpados contraria o propósito de utilizar o

Espaço artificial de convivência no sentido de permitir e facilitar o desenvolvimento do respeito por si próprio e pelos outros com consciência social e ecológica (MATURANA; REZEPKA, 2008, p.12).

O discurso defensivo traduz a ideia amorfa a respeito da impossibilidade de adotar mudanças em razão do histórico do ensino e, também, porque a Escola Pública não tem a qualificação necessária para ensinar um idioma estrangeiro uma vez que, dificilmente, as turmas serão reduzidas. É a conformidade com a situação existente, sustentada pelos setores envolvidos na educação pública – escola, secretarias de educação e diretrizes educacionais. Os documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) corroboram para a manutenção desse ideário, uma vez que, segundo o documento,

Considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil não leva em conta o critério de relevância social de aprendizagem. [...] o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer. [...] a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto formal imediato (BRASIL 1998, p. 20).

Este posicionamento reforça a manutenção da ênfase na leitura, na interpretação de textos e na escrita, valorizando a tradução e as atividades gramaticais isoladas. Decorre, daí, que o estado se vê desobrigado de investir na formação de professores e, estes, igualmente, se sentem despreocupados em melhorar o desempenho em sala de aula. Para esse padrão de aula não é necessário que o professor tenha proficiência no idioma nem que compreenda, ainda que de forma genérica, que a estrutura e o uso de um idioma estão conectados de forma indissociável.

É uma prática que, indubitavelmente, resultará em desinteresse da parte do estudante, pois ficará preso à tirania de um ensino que lhes tira a liberdade de criação e de construção do conhecimento com base nas próprias experiências, no “EU” e no sujeito cognoscente. Nega a possibilidade de compreender que o “conhecimento está baseado em elementos mentais abstratos que refletem o mundo exterior” (VARELLA; THOMPSON; ROSH, 1991, p. 21).

As Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná – DCE – (2008) também asseveram essa postura quando argumentam que o objetivo de ensinar língua estrangeira não é apenas linguístico e que, portanto, deve diferenciar-se do modelo adotado por escolas de idiomas. Segundo elas, uma metodologia que prioriza a oralidade não serve como parâmetro para definir os objetivos do ensino da LE nas Escolas Públicas, uma vez que os fins das escolas de idiomas estão direcionados para a proficiência linguística⁹⁰ (PARANÁ, 2008) e o que se viu é que a Escola Pública não tem essa preocupação, mas sim com o texto escrito e com a formação da consciência crítica dos estudantes.

Na mesma linha de pensamento, Gimenez (2004)⁹¹ argumenta que embora com características distintas, o setor público e as escolas de idiomas têm sido equiparados na avaliação dos resultados, quando se espera que os alunos sejam proficientes na oralidade. Segundo a autora, isso se reflete nas expectativas de alunos e pais, que frequentemente consideram a aprendizagem de uma LE como fator importante para empregabilidade futura e a atrelam à fala. Os pais e os estudantes já perceberam que manter o ensino de inglês como está não atende às necessidades da sociedade, mas os documentos e alguns estudiosos continuam com posicionamentos de inferioridade em relação aos estudantes da escola pública.

Sabe-se que, quando de um profissional é requisitado conhecimento de LE, exige-se que tenha o domínio de todas as habilidades, principalmente da oral. Nesta perspectiva, a formação humana e a capacitação (MATURANA; REZEPKA, 2008) vêm descoladas no ensino-aprendizagem, pois negar ao estudante do setor público o domínio de uma habilidade linguística – a oralidade – que é essencial no mundo

⁹⁰ As Diretrizes do Paraná (2008) tratam a proficiência linguística a partir do conceito do Gerativismo que a compreende como conhecimento da estrutura do idioma. Diferentemente do que prega a Abordagem Comunicativa, o que será apresentado mais adiante.

⁹¹ Professora universitária de Língua Inglesa e uma das autoras das Diretrizes Curriculares Estaduais (2008).

contemporâneo significa alijá-lo das oportunidades de se inserir e de atuar em todas as esferas da sociedade.

Neste particular, as determinações dos documentos oficiais obscurecem as razões que fundamentam a inclusão da LE no currículo. Assim, direção e supervisão escolar, e mesmo os docentes, defendem a ideia de que, para uma sala numerosa, é plausível ater-se ao texto escrito. Fazendo o caminho inverso das necessidades presentes, as orientações pedagógicas sugerem um modelo distante em relação àquele que busca o desenvolvimento da comunicação e da interação. No pensamento de Maturana e Rezepka (2008, p. 13), “a educação deve estar centrada na formação humana e não técnica da criança, embora esta formação humana se realize através da aprendizagem do técnico”.

O conhecimento técnico⁹² da Língua Inglesa fica relegado a um segundo plano, uma vez que pouco uso se faz dele em sala de aula. Na observância das determinações do documento, no sentido de que a LE deve “contemplar os discursos sociais que a compõem [...], textos diversos são efetivados nas práticas discursivas, não para extrair deles significados latentes em sua estrutura, mas para comunicar-se com eles, para conferir-lhes sentido e travar batalhas pela significação” (PARANÁ, 2008, 232). Dada a complexidade, as manifestações em sala de aula se fazem em Língua Portuguesa pela falta de conhecimento da Língua Inglesa.

Sem um alento de ar novo, com a subversão do discurso pedagógico dominante, posicionamentos como esse geram consequências negativas para o processo de ensino-aprendizagem da LI, principalmente com o suporte da “Educação maior”⁹³ (GALLO, 2008, 78). Para ele, criar uma educação menor seria justamente fazer frente a esta educação “maior” instituída e podadora de criações em seu meio. Esta educação “menor” seria

Um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como toca de rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos as nossas estratégias, estabelecemos a nossa militância, produzindo um presente e um futuro a quem ou para além de qualquer política educacional.

⁹² Entende-se por conhecimento técnico o conhecimento da língua no momento de seu uso. Sem o conhecimento técnico do idioma não há o uso na comunicação.

⁹³ “Educação maior”, segundo Gallo, é a educação instituída nas escolas, fruto das políticas oficiais, das propostas curriculares, dos projetos pedagógicos das escolas.

Uma educação menor é um ato de singularização e de militância (GALLO, 2008, p.78).

Entende-se que a resistência contra as orientações superiores somente ocorrerão pela ação do professor na busca por um ensino técnico que instrumentalize seus estudantes a agir e a interagir pelo idioma como cidadãos planetários, dando-lhes espírito de pertença. Uma postura de comodismo pode gerar diversas consequências negativas, como é retratado no quadro 1.

PERGUNTA	RESPOSTA	CONSEQUÊNCIAS
Por que estudantes de Escolas Públicas dificilmente aprendem inglês?	Grande número de alunos em sala de aula	Desinteresse dos estudantes; Ênfase na leitura e na escrita; Uso preponderante da LP nas aulas de inglês; Ênfase na estrutura da língua; Reprodução de conhecimentos; Se oculta a necessidade de investir na formação do docente; Ensino em forma de decalque; Desvalorização do idioma pelos estudantes, pais, escola e pelos próprios professores.

Quadro 1. Pergunta, resposta e consequências (PF2, 2012).

Na visão dos professores, a possibilidade de “reprovação” na disciplina é um fator de grande relevância no fenômeno da aprendizagem. O fato de não haver a retenção do aprendiz no mesmo ano estaria influenciando diretamente na sua qualidade educacional. A possibilidade de reprovação seria mais uma forma de comprometê-lo a participar e a se interessar pelos conteúdos. Isto demonstra que a escola, com seu corpo de professores, diretores e equipe pedagógica, tende a um retorno às práticas antigas, quando se educava pelo medo, com penalidades e coerção. Para os docentes este é um dos problemas que justificam o fracasso na aprendizagem de inglês, uma vez que ele está em posição de desequilíbrio quanto à sua autoridade se comparado aos professores das demais disciplinas da grade curricular.

Ter a prerrogativa de aprovar e reprovar, com base num eficiente sistema de avaliação, seria uma arma poderosa nas mãos do educador e da escola. Se uma das razões do fracasso do inglês – conforme atribuído pelos

professores pesquisados – é o fato de “não haver reprovação na disciplina”, então a prática demonstra a presença latente da pedagogia do medo, do castigo e da razão sobre a emoção. Difere da ação de “convidar o aprendiz a olhar seu fazer e suas consequências com liberdade para mudá-lo a qualquer momento” (MATURANA; REZEPKA, 2008, p. 14). É um modelo de ensino arbóreo, com começo, meio e fim, sem perambulações e atrações, sem a abertura para surpresas. Em um ensino de línguas, ao contrário, é necessário caminhar através de rizomas. “No rizoma há uma ameaça constante, mas também uma contínua inclusão. [...] A inexistência de limites na experiência do rizoma é crucial para o seu aspecto reconfortante” (MURRAY, 2003, p. 134).

É nessa dinâmica que algumas disciplinas ganham e outras perdem status no contexto educacional. Existe preconceito disfarçado em relação aos docentes que se posicionam contrários a esse modelo, que gostariam de ver implantado um sistema voltado para a lógica do aprendizado de línguas. De acordo com observações dos professores pesquisados, o preconceito contra a disciplina acontece, em primeiro lugar, dentro da própria escola, por parte de colegas e de estudantes. “Os alunos trazem a pré-concepção de que a LI é difícil e desnecessária, por isso não se importam em aprendê-la, alegando que nunca viajarão para o exterior para ter que praticá-la com falantes nativos” (PF2, NC, 2012) e, em razão disso, estudam apenas para cumprir o currículo.

Esta crença é clara e manifesta porque o formato em que o ensino é posto em prática, distante das questões que realmente interessam, não faz nenhum sentido para o estudante. Como estão convictos de que nunca atingirão tal objetivo, não conseguem despertar interesse próprio pela disciplina. Logo, cabe ao professor, conhecedor destes transtornos, colocar sentido em suas aulas para que surtam os resultados apregoados.

Mover-se para o mundo próximo do aprendiz e entender o que lhe interessa é, antes de tudo, ir ao enalço do resgate do ser humano. Sem a estreita conexão com o humano, que clama por presença e atenção, é impraticável a ocorrência da educação com o sentido de transmissão de cultura. Esta tarefa, por certo, é facilitada com o uso da TCD, que, segundo Catapan (2003), ajuda na interpretação da informação e da reelaboração da mensagem e potencializa a construção conceitual. “É por isso que a educação é um processo de transformação na convivência e o humano, o ser humano, conservar-se-á ou se perderá no devir da história através da educação” (MATURANA; REZEPKA, 2008, p. 81).

De acordo com os professores, a ausência da possibilidade de reprovação e suas consequências vão além de uma ação pontual em sala de aula, pois gera descrédito em relação à sua atuação, qualificando a própria

disciplina como menos importante. Por isso aceitam negociar substituições, redução de carga horária e, até mesmo, em caos mais drásticos, a retirada do currículo. “Concordo com a diminuição de uma aula de inglês (por semana) para aumentar as de ciências, afinal ciências é mais importante que inglês”⁹⁴ (PF2, NC, 2012). A professora não fez nenhum exercício sobre o futuro para imaginar que este estudante poderá ter que ler em inglês grande parte do conteúdo de Ciências. Os pais, por sua vez, argumentam que “meu filho não sabe nem português, como aprenderá inglês.”⁹⁵. Assim se perpetua o mesmo *status quo* da disciplina na escola. Este comodismo exige uma urgente reflexão sobre o atual sistema de gestão da disciplina nos espaços formais de educação. A ameaça de reprovação causa medo nos estudantes ao exacerbar, em muitos casos, o autoritarismo do professor. Gera uma aprendizagem artificial, apenas de reprodução do conhecimento. Ao invés de se promover uma interação comunicativa entre todos os membros do processo de ensino-aprendizagem – professor, estudante e escola – o que existe de fato é um sistema que cultua o falso respeito

3.1.2 A gestão da Língua Inglesa na escola

Parte do preconceito elencado na avaliação dos docentes recai sobre a gestão da disciplina na escola. A equipe pedagógica e administrativa decide o que é melhor para o momento: retirar a LI de determinadas séries, incluindo-a em outras; substituir por outro idioma, como o Espanhol, para atender a decretos de governos, a pressões de associações de docentes ou, ainda, acomodar solicitações de áreas interessadas em ampliar sua carga horária. Falta visão de compartilhamento. Falta a compreensão da escola de que o domínio de uma língua estrangeira é um processo que não acontece de um dia para o outro. Para entender, basta prestar atenção na arte da aprendizagem da Língua Portuguesa nas escolas brasileiras. É a língua nacional e é falada desde a tenra infância e, no entanto, passam-se todos os anos escolares estudando-a. Mesmo assim, muitos não têm sucesso em exames e concursos, nem possuem uma escrita adequada. A simples substituição por outro idioma, sob o pretexto de que os estudantes não aprendem o inglês e o outro idioma é mais fácil, além de erros de gestão,

⁹⁴ Relato de uma professora participante da pesquisa, demonstrando indignação a respeito do posicionamento de sua colega em reunião para reestruturação do currículo de uma escola pública. Registra-se que há determinações para que se aumente o número de matérias no currículo, mas que se mantenha a mesma carga horária.

⁹⁵ Exemplo exposto por uma professora participante da pesquisa.

revela a ausência de perspectivas em relação à importância da LI no contexto da comunicação global. Nota-se que é premente a necessidade de compreender o processo de aprendizagem de um idioma. A fragmentação e a falta de sequência da língua na grade curricular ajudam a promover essa dificuldade. Os próprios PCN admitem que “não há como propiciar avanços na aprendizagem de uma língua, propondo ao aluno a aprendizagem de espanhol na quinta série, de francês na sexta e sétima e de inglês na oitava série” (BRASIL, 1998, p. 20).

O que diferencia a disciplina de LE das demais disciplinas do currículo ou a LI frente às demais é a sua aplicação imediata como elemento da comunicação. O conhecimento de aspectos da geografia ou da física não requer uma aplicação contígua, mas a língua só tem significado pelo seu uso. É, portanto, movimento e interação. Só assim permanece viva como fenômeno cultural que promove a ampliação do conhecimento. Por meio da língua é possível alcançar os mais diversos conhecimentos e os mais variados conteúdos, o que provoca transformação e inserção no mundo, como reconhecem documentos oficiais:

Diferentemente do que ocorre em outras disciplinas do currículo, na aprendizagem de línguas o que se tem a aprender é também, imediatamente, o uso do conhecimento, ou seja, o que se aprende e seu uso devem vir juntos no processo de ensinar e aprender línguas. Assim, caracterizar o objeto de ensino significa caracterizar os conhecimentos e os usos que as pessoas fazem deles ao agirem na sociedade. Portanto, ao ensinar uma língua estrangeira, é essencial uma compreensão teórica do que é a linguagem, tanto do ponto de vista dos conhecimentos necessários para usá-la quanto em relação ao uso que fazem desses conhecimentos para construir significados no mundo social (BRASIL, 1998, p. 27).

A omissão da escola e do próprio professor no tocante ao processo de aprendizagem da língua desencadeia uma série de problemas de gestão. Estes interferem no resultado final do ensino, como mostra a figura 13 e o fator “humano se perde no processo da educação” (MATURANA; REZEPKA, 2008, p. 13).

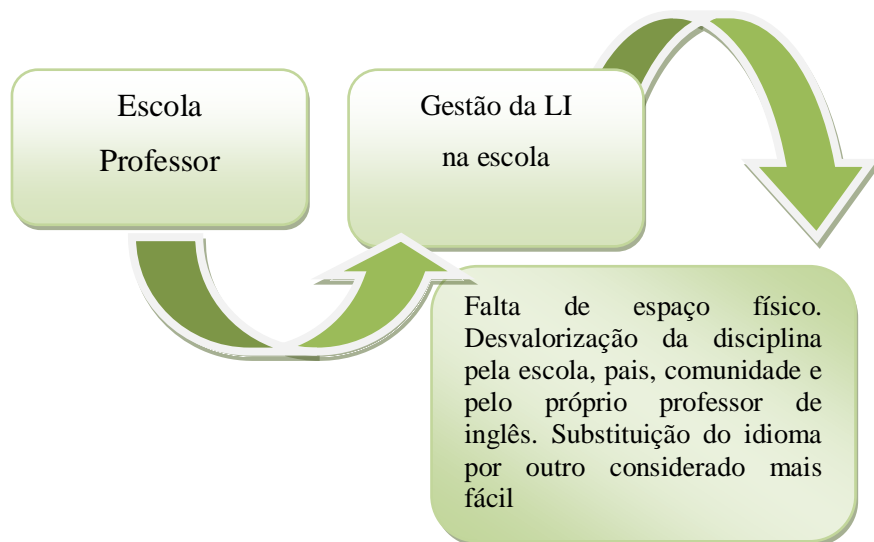


Figura 13. Representação da má gestão da Língua Inglesa no ensino formal.

As questões relacionadas à “não-aprendizagem do inglês” e da gestão da disciplina vão além daquelas apontadas pelos professores (figura 12). O processo se desenvolve em sala de aula, no âmbito conhecido como “educação menor” (GALLO, 2008), sobretudo no que diz respeito aos métodos utilizados para a transposição didática.

Chevallard (1991) argumenta que a transposição didática é o processo no qual um conteúdo do saber, que foi designado como saber a ensinar sofre, a partir daí, um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto para ocupar um lugar entre os objetos de ensino. Dessa forma, o trabalho que transforma um objeto do saber a ensinar em um objeto de ensino é denominado de transposição didática.

3.1.3 Método de ensino e material didático: implicações na transposição didática

A “ausência da material didático como livros, dicionários e literatura” é outra das razões que, segundo os professores, implica na

limitada aprendizagem do inglês. É uma postura que está intimamente ligada com a escolha do método e com as ações em sala de aula.

Diferentemente do que acreditam, hoje existem muitas possibilidades de escolha de materiais didáticos provenientes da diversidade de informações disponíveis no meio virtual. O que os impede de buscá-los é a falta de conhecimento e de aceitação do meio digital no ensino de inglês. Pode-se optar por materiais que atendam diretamente às necessidades dos estudantes ou à preferência dos professores, ou que se adaptem às restrições impostas pela escola, ou, ainda, em conformidade com a configuração do ambiente escolar ou em sintonia com a realidade vivida pela sociedade. No entanto, para a maioria dos professores, a “variedade de opções disponíveis mais os confunde do que os conforta” (RICHARD; RODGERS, 2001, p. 8).

O fator responsável por essa incompreensão provém de orientações difusas e mal interpretadas, uma vez que os docentes estão condicionados a obedecer literalmente o que as diretrizes educacionais determinam e disponibilizam de uma formação teórica deficitária no que diz respeito às concepções de linguagem. A compreensão dos objetivos de métodos existentes fica comprometida porque “os métodos são elaborados com base nas diferentes visões do que se possa compreender por linguagem e de como a língua pode ser ensinada” (RICHARD; RODGERS, 2001, p. 09). Porém, normalmente, os professores se fixam nas definições dos documentos oficiais e, sem indagação, as têm como as únicas e verdadeiras, acreditando que são suficientes e completas para resolver todos os problemas da aprendizagem do inglês⁹⁶.

Ao se posicionarem sobre os métodos que os orientam em suas aulas, poucos defenderam uma forma de ensino que prime o “uso” do idioma na interação comunicativa, como também não se ativeram na questão “método”. Das trinta pessoas, apenas duas se referiram à Abordagem Comunicativa como fator determinante para a aprendizagem, vinte disseram que seguem as orientações das DCE e oito afirmaram que adotam a leitura e a escrita (PF2-NC, 2012) como base de suas aulas, como está retratado na figura 14.

⁹⁶ Neste caso, convém ilustrar a crença de que uma metodologia que priorize os gêneros textuais resolverá todos os conflitos e dificuldades do ensino-aprendizagem de LE. Essa crença é repassada pelas diretrizes da secretaria do Paraná. O problema é que a ênfase sai do ensino da língua e recai sobre o reconhecimento do gênero textual. Reconhecer e conhecer os diferentes tipos de gêneros textuais é importante, mas não pode ser o foco do ensino de LE. Esta pesquisa argumenta que o gênero textual pode ser usado como uma forma de facilitar a aquisição do conhecimento da língua, mas sua ênfase não está centrada na identificação do gênero.

As afirmações dos docentes demonstram que eles não têm uma clara compreensão sobre a hierarquia entre método, abordagem e técnica (definido no capítulo 1), uma vez que, não houve menção da concepção de linguagem que dê norte às opções de ensino. Um método, por sua natureza, está intimamente ligado a uma concepção de linguagem e também a uma concepção de ensino-aprendizagem.

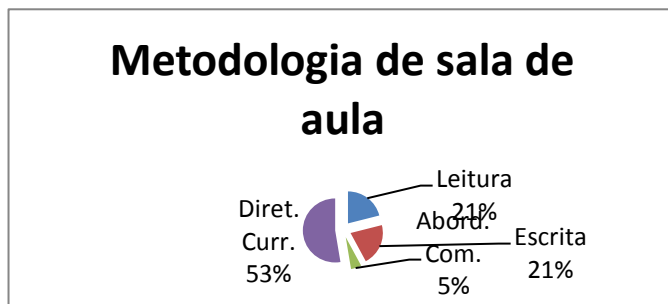


Figura 14. Representação das respostas dos professores de escolas estaduais quando indagados sobre que método usam em suas aulas.

O apego às orientações das DCE e dos PCN demonstra que há pouca possibilidade de que haja aulas que se preocupem com a construção da consciência fonológica e, tampouco, com a valorização das experiências pessoais dos aprendizes. Com efeito, a dúvida que se acende é de como os estudantes aprenderão a LI na era digital, tempo de movimento, de criatividade e de linguagens múltiplas, e “mundo que se formaliza com maior agilidade em relação ao texto escrito, pois se sustenta na fragmentação, na codificação e na replicação infinita da informação, provocando desdobramentos inéditos nas mensagens” (CATAPAN, 2001, p. 04). Longe deste cenário, os professores se mantêm conectados ao contexto determinado pelos documentos oficiais, distantes da realidade digital e mantendo a ênfase do ensino no código escrito. Para Catapan (2001), a comunicação digital diferencia-se pelo caráter de fluidez, celeridade e simultaneidade com que se vinculam as informações.

As concepções teóricas adotadas no ensino de inglês, e que levam à defesa da leitura e da escrita, se sobrepõem aos aspectos mais importantes da aprendizagem de uma língua – audição e oralidade – na construção da consciência fonológica no idioma. Essa omissão deixa uma lacuna no processo de aprendizagem e a base formadora da linguagem fica solta no ar. O estudante, como um autômato, copia e reproduz artificialmente, pois a língua não sai do papel. Não lhe é requisitado o uso dos órgãos de sentido

no reconhecimento e na recepção da língua e, também não, na construção de significados. Para Santaella (2009) a sensibilidade dos órgãos de sentido é um fenômeno receptor e perceptivo.

Esta postura adotada exclui a possibilidade de interação por meio do idioma, justamente num momento de total transformação da sociedade. Momento em que o mundo virtual se mescla e se confunde com a vida real e a comunicação atinge espaços até há pouco inalcançáveis. Dessa forma, os estudantes ficam à mercê dos “eventos que geram novas estruturas sociais” (PREGOGINE, 2000, p.04) e de entender que “a celeridade das transformações atuais provoca alterações radicais no panorama econômico, social e cultural, impondo uma revisão profunda nos processos emergentes de produção da existência humana” (CATAPAN, 2001, p. 03). Com essa metodologia, o ensino de LE está distante da realidade contemporânea e não tem acompanhado suas transformações.

Entre a realidade vivida na escola e a realidade digital, que é o mundo do aprendiz fora da escola, há um distanciamento considerável. Todavia, entende-se que a aproximação entre essas duas realidades pode salvar a posição da LI no currículo e na escola, tendo como garantia a aprendizagem eficaz do idioma. Na posição de Jordão (2007), o mundo digital afeta nossos procedimentos interpretativos, mesmo quando não fazemos contatos diretos com computadores, com a internet, com o mundo virtual, porque as formas de comunicação possíveis são expandidas e o processo comunicativo em geral se configura a partir das possibilidades que a virtualidade e a simultaneidade apresentam.

Nesse convívio comunicacional, o inglês exerce uma função de destaque. Não é um fim em si, mas um meio, uma ferramenta de comunicação e transposição do conhecimento. Conecta quem quiser com o que quiser. Promove o acesso a informações culturais, econômicas e científicas – ganhando o status de língua franca, que se espalha pelo mundo como mediadora para o entendimento entre todas as demais línguas. Contudo, essa liberdade acarreta-lhe o gravame de agregar as particularidades – variações regionais – dos falantes das localidades onde é adotada. “O local e o global se afetam mutuamente e as antigas certezas ficam permanentemente abaladas” (JORDÃO, 2007, p. 23).

Surge, assim, o inglês internacional, com sotaques distintos, construções sintáticas diversas e morfologias diferenciadas. Da maneira que a organização educacional se dispõe a trabalhar o ensino da LI, fica um tanto contraditório lidar com esse fenômeno diante da vivacidade da língua e da velocidade da comunicação no ciberespaço. Soma-se a isto a dúvida generalizada sobre qual variante do inglês ensinar. Pode parecer moderno e politicamente correto a adoção da variante internacional – o inglês falado

por todos, mundo afora. No entanto, sob essa premissa, corre-se o risco de ensinar uma língua que seja compreensível para uns e não para outros, uma variante estigmatizada, com sérios problemas de compreensão, já que sofre mutações relativas a cada cultura e a cada povo.

Seria um processo mais sereno encontrar respostas para essas dúvidas se os professores apresentassem formação – linguística e teórica – suficiente para compreender o processo fonético-fonológico das diferentes variantes linguísticas dispostas no ciberespaço e deduzir as implicações negativas de não apresentá-las aos seus estudantes. Na posição de Jordão (2007), a escola pode ensinar as pessoas a conhecerem que aquele que fala sempre fala de algum lugar para outros que se posicionam em lugares também específicos. O falar e o agir, portanto, sendo localizados, vêm de determinadas perspectivas ideológicas, culturais, coletivamente construídas e têm implicações nas construções identitárias daqueles que com eles interagem. No entanto, as decorrências são ainda mais desastrosas se não for adotada e ministrada, inicialmente, uma variante padrão para, mais adiante, quando o aprendiz estiver com a construção da consciência fonológica efetivada, mostrar variações do idioma alvo. Coerente com esta posição, Massini-Cagliari (2003) afirma que:

Choosing the linguistic variety of the community as the language for education purposes, particularly in the case of non-prestigious stigmatized varieties, results in the confinement of the students to their own world, condemning them endlessly to poverty, preventing them from enlarging their horizons and from promoting themselves socially – education is still a powerful instrument of social promotion. In this sense, the education system is obliged to live in an eternal contradiction: the variety spoken by the students should not be discriminated against, because it is also an instrument of self-positioning and of individual affirmation as a member of a specific group inside the whole society, but the education system must promote the use of a standard variety, since the advantages the students will gain from it are evident. (MASSINI-CAGLIARI, 2003, p. 18)⁹⁷.

⁹⁷ Escolher a variedade linguística da comunidade como a língua para fins de educação, particularmente no caso de variedades estigmatizadas sem prestígio, resulta no confinamento dos alunos em seu próprio mundo, condenando-os eternamente à pobreza, impedindo-os de ampliar seus horizontes e de promover-se socialmente – a educação ainda é um poderoso instrumento de promoção social.

Nesse contexto, e imbuídos da vontade de ver o estado formal do ensino de inglês num estágio mais adiantado, este estudo sugere a inserção da tecnologia digital no processo de ensino-aprendizagem e o uso de Objetos Digitais de Ensino Aprendizagem na perspectiva de que, por meio de seu uso, uma nova forma de ensinar seja efetivada. Que, por meio desses dispositivos, tanto a variante padrão da língua quanto as diversas formas de falar possam ser conhecidas, analisadas e ministradas aos estudantes. Um ODEA é um meio “procedimental que incorpora comportamentos complexos e aleatórios, superando a transmissão de informações estáticas” (MURRAY, 2003, p. 70) e dá vazão às metáforas pessoais dos aprendizes na interpretação e na reelaboração de informações, conferindo-lhes significado na construção do conhecimento na LI.

3.1.4 Tecnologia digital no ensino-aprendizagem de inglês

O atual e o virtual fluem um no outro, e enquanto o virtual se objetiva no atual, a ideia se objetiva no conceito, o movimento é pontuado por acontecimentos que podem se expressar em alguns casos por evidências e em outros por hiatos. Multirreferenciar-se nessa Ambiência, inserir-se nesse movimento, aprender os acontecimentos, é o propriamente chamado Movimento de aprendizagem. (CATAPAN, 2001, p 04)

As tecnologias digitais são propulsoras das mudanças que chegam ao dia a dia das pessoas de todas as classes sociais, culturais e econômicas em escala global, demandando um novo “movimento de aprendizagem” (CATAPAN, 2001, 04). Determinados segmentos recebem e aceitam esse evento com mais facilidade e dele fazem uso, melhorando a qualidade de vida em todas as suas esferas. Porém, em particular o sistema educacional, incluindo professores, diretores, supervisores e pedagogos atuam com descrença, dúvida e preocupação e, com isso, tolhem potenciais benefícios pessoais e profissionais que esse bem é capaz de proporcionar. Por não

Neste sentido, o sistema de ensino é obrigado a viver em uma eterna contradição: a variedade falada pelos alunos não deve ser discriminada, porque é também um instrumento de autoposicionamento e de afirmação individual como membro de um grupo específico dentro de toda a sociedade, mas o sistema de educação deve promover o uso de uma variedade padrão, uma vez que as vantagens que os alunos vão ganhar com isso são evidentes (tradução nossa).

terem o domínio necessário para assumir o controle das circunstâncias, se afastam desse movimento mesmo sendo, em grande parte, responsáveis por ele.

Os professores, que majoritariamente lidam com crianças, adolescentes e jovens, se recusam, via de regra, a introduzir as novas tecnologias no ensino-aprendizagem. Até certo ponto, isso é compreensível pelo fato de sua formação ter sido completamente diferente das demandas de hoje. Para muitas pessoas e, principalmente, para o próprio professor, ele é o detentor absoluto do saber e não pode demonstrar fraqueza perante os estudantes. Como lidar com tecnologias não faz parte do seu mundo, nem da sua formação, fugindo do seu domínio, prefere insistir no padrão antigo, “que sempre deu certo”, por falta de alternativas.

Na maioria, os professores de hoje são jovens que tiveram uma formação acadêmica concebida na perspectiva de realidades uniformes, de uma história formatada linearmente e de um sistema de ensino alinhado, dentro de uma epistemologia nominalista/mentalista. Hoje, ensinar e aprender exige a compreensão do sincronismo entre as possibilidades que se bifurcam constantemente e jorram informações como cascatas no dia a dia dos ambientes digitais, que, segundo Murray (2003), desenvolvem seus próprios formatos narrativos.

Na contramão desse movimento, o professor ainda demonstra seu apego incondicional ao livro didático e ao material impresso ao mencionar as causas da não aprendizagem do inglês – “falta de materiais didáticos, livros, literatura e dicionários” (PF2, NC, 2012). Diferentemente do que defendem os professores o leitor, aprendiz de hoje, tem livre acesso às mais distintas fontes de informação, a outras formas de encadeamento do conhecimento muito mais ricas e divertidas se comparado às limitações do livro didático. É um novo “Movimento de aprendizagem” (CATAPAN, 2001) que se confronta com o antigo, com o mundo de conteúdo impresso vivido pelo professor.

Para Wiley (2002), a tecnologia é um agente de mudanças e as inovações tecnológicas podem resultar em grandes transformações. Para que essa transformação chegue à escola, é necessário, primeiramente, transformar o professor. Na medida em que os professores compreenderem a via de aproximação de realidades tão distintas existentes nas escolas entre eles e os estudantes, segundo Prensky (2001) – os nativos e os imigrantes digitais – e que isto é proporcionado pela utilização da Tecnologia de Comunicação Digital, eles renascem para uma nova autonomia. A TCD agrega grande diversidade de atividades, com capacidade interativa e participativa, envolvendo mecanismos cognitivos para a inserção do sujeito

no mundo, dando vazão para a compreensão, interação e construção do conhecimento.

Pelo relato dos professores, mesmo que não disponibilizem de espaços modelos, pode-se dizer que as Escolas Públicas não estão apartadas do processo digital – não estão totalmente desprovidas de ferramentas eletrônicas. É possível, em alguma medida, realizar a interação dos estudantes com o mundo digital e, conseqüentemente, com a realidade externa da sala de aula, utilizando-se dos equipamentos já disponíveis. Todas as escolas pesquisadas contam com aparelhos que possibilitam a interação digital. É um claro sinal de início de mudanças. Neste quesito, foi constatada diferença entre as escolas mantidas pelo estado e as mantidas pelos municípios. Em todas as salas de aula das Escolas Estaduais (do 6º ao 9º ano e Ensino Médio) existe um aparelho de *TV Pen drive*, que possibilita a utilização de boa diversidade de ODEA, além da disposição de outros equipamentos de uso mais geral, como DVD, CD, multimídia, rádio, computadores e laboratórios de informática.

Vale lembrar que o uso do laboratório necessita de uma gestão adequada e compartilhamento de informações para o seu bom funcionamento, pois o professor precisa demonstrar a importância de sua disciplina e a necessidade de ocupar esse espaço. A gestão em relação ao espaço físico é a mesma para ambas as instituições. O que se observa, porém, é que as Escolas Públicas Municipais contam com menor volume de equipamentos tecnológicos. Em comum, todas têm um laboratório de informática para ser compartilhado entre as diversas disciplinas. É um cenário animador, que não mais alimenta o álibi da total carência de equipamentos – desculpa constantemente usada para manter os estudantes distantes das atividades ligadas ao ciberespaço. Neste momento, fica mais evidente a deficiência de metodologias e de práticas adequadas do que, propriamente, de equipamentos eletrônicos.

Quando solicitados a responder sobre que mídias digitais utilizam nas aulas, os professores afirmaram usar, preferencialmente, “livros didáticos, apostilas e dicionários” (PF1; PF2, Q, 2010). Isto denuncia e comprova a ausência de conhecimento do que seja uma mídia digital e os benefícios que podem trazer para a aprendizagem da LI. Esta carência de domínio dos bens digitais é mais uma razão para reforçar a ênfase na prática da leitura e da escrita. É uma ocorrência que desnuda o medo dos docentes de se desprender de métodos já ultrapassados para os dias de hoje, pois seguem incrustados nas práticas tradicionais, limitando a busca de uma nova forma de ensinar.

Um evento está intimamente ligado ao outro. O desconhecimento do que seja mídia interativa e tecnologia digital e de como utilizá-las em

benefício da aprendizagem leva o docente a se prender em práticas antigas ligadas a abordagens vinculadas a uma noção de transmissão de conhecimento e de ênfase em habilidades linguísticas que não respondem às exigências dos dias hodiernos. Ao serem indagados sobre “qual habilidade linguística é mais enfatizada em suas aulas” (PF1; PF2, Q, 2010), quase a totalidade respondeu enfatizar a escrita e a leitura, como demonstra a figura 15.

Habilidade linguística

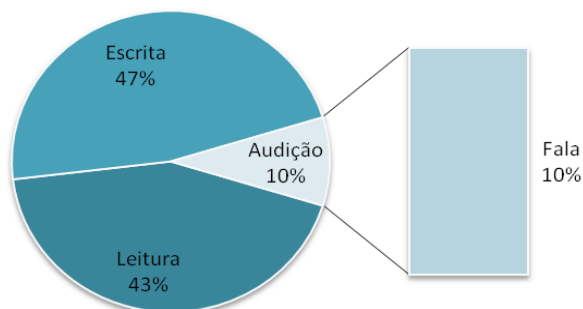


Figura 15. Gráfico que representa as habilidades linguísticas enfatizadas pelos professores pesquisados.

Dos 30 professores que responderam à pergunta sobre “qual habilidade linguística você enfatiza em suas aulas”, 47% disse dar ênfase na escrita, 43% na leitura e apenas 10% na audição e fala. Isso denota que a prática está vinculada estritamente a métodos ultrapassados, na contramão das exigências da sociedade moderna e, principalmente, do processo natural da aprendizagem de um idioma.

Ouvir e falar antecede a formalidade de ler e escrever. São habilidades que funcionam como porta de entrada de uma língua para o cognitivo humano e têm a base na imagem e no som como recursos primários. É o princípio para a construção da instrumentalização da linguagem. Segundo Piaget (1945), o ser humano não chega ao conhecimento sem passar pela **linguagem natural**, que é a base para a construção da **linguagem formalizada** (grifos nossos), em outras palavras, ao se referir à formalização da língua, (Howatt, 2004) usa a expressão “língua educacional” com o argumento de que, ao ensinar o idioma estrangeiro, a preferência da escola se dá pelo “inglês educacional” em detrimento do inglês “ocupacional”. O autor explica que o inglês

“ocupacional” atende a interesses comunicativos no idioma, seja por motivo de trabalho, religião, política ou lazer. Foca na informação cultural ao invés de programas estruturais. Já o inglês “educacional”, segundo o autor, destina-se ao propósito acadêmico, evidenciado no trato da leitura e da escrita acadêmica e não na conversação e na fala. Este estudo argumenta que o ensino-aprendizagem que valoriza linguagem natural/ocupacional leva o aprendiz de forma apropriada à linguagem formalizada – à linguagem educacional, conforme é mostrado na figura 16. Contudo, o processo inverso não constrói o caminho da aprendizagem da língua, permanecendo na repetição de formas e regras.

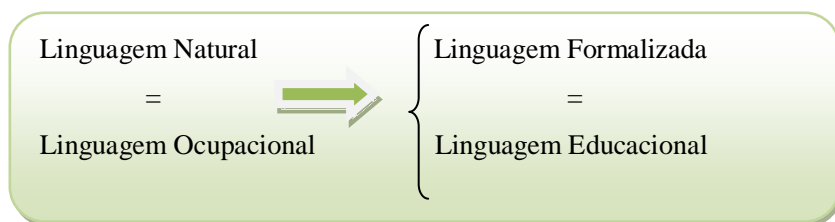


Figura 16. Linguagem natural equivale à linguagem ocupacional. Linguagem formalizada corresponde à linguagem educacional

Argumenta-se, portanto, que a natureza digital amplia as linguagens, equilibrando a razão e a emoção, e ajuda no processo da linguagem natural, mesmo ocorrendo em um ambiente artificial. O caráter tecnológico digital cria aspectos interessantes da sonoridade, do visual e do verbal-oral que permeiam a linguagem. Influenciam os sentidos humanos e despertam aspectos da corporeidade na produção da linguagem e na aprendizagem indo além, segundo Santaella (2009), de constituições isoladas do lógico e do cognitivo. Para Maturana (2009) o entrelaçamento do emocional e do racional constituem o ser humano e a construção da linguagem. Este é o caminho da construção da linguagem natural, que pode ser duplicado na escola pelo meio procedimental e hipertextual da tecnologia digital.

“A falta de interesse dos alunos pela disciplina” também aparece como fator causador da não aprendizagem, na voz dos professores. Em vez de suscitar a preocupação para descobrir o motivo da falta de interesse, os professores preferem dizer que, por si só, o desinteresse é causador do insucesso. A postura dos docentes retrata o repasse do conteúdo da forma como eles – professores – aprenderam; ou seja, o ensino por meio de uma abordagem nominalista/realista estrutural, instrumentada em métodos como

Gramática e Tradução, Método Audiolingual, Método da Leitura e, hoje, Gêneros Textuais. Todos se assemelham. O primeiro método tem por objetivo “promover o conhecimento da leitura na LE por meio do estudo da gramática e aplica esse conhecimento na interpretação de textos com o uso do dicionário” (HOWATT, 2004, p. 131). Já o segundo objetiva a comunicação por meio do condicionamento e da formação de hábitos linguísticos. A ênfase está nas estruturas linguísticas, que são apresentadas por ordem de complexidade. O terceiro se preocupa com a “compreensão da leitura, [...] ensina-se a gramática relevante e útil para a compreensão da leitura e uma atenção mínima é dada à pronúncia” (TOTIS, 1991, p. 26). O último prega “o trabalho com textos [...] para comunicar-se com eles, para lhes conferir sentido, na perspectiva de uma leitura crítica” (PARANÁ, 2008, p. 229).

Diante da forma de trabalhar nas aulas de LI, fica difícil ao jovem de hoje, inserido na linguagem digital, despertar seu interesse por conteúdos estruturados apenas na rigidez do texto escrito e na estrutura da língua. Mesmo que todas as exterioridades da sociedade digital atinjam as pessoas com seus apelos em que o atual e o virtual fluem um no outro (CATAPAN, 2001) o ensino-aprendizagem de inglês se encontra na opacidade e rudeza da categorização clássica da realidade – as palavras são decalques da realidade. Assim se apresenta o ensino da língua, o qual transparece que o conceito é retratado como etiquetas representando o acontecimento ou a coisa e ignora-se que a “mente é corpórea” (VARELA; THOMPSON; ROSH, 1991, p.31). Desconhece-se que a linguagem é construída pelas ações das experiências pessoais de cada indivíduo. Aproximações e também os distanciamentos de proposições circundam a compreensão da linguagem e se mesclam entre si no processo de ensino-aprendizagem, ainda nos dias de hoje.

O ensino de inglês traçou caminhos intensos e densos dentro de uma epistemologia, que por um lado, olhou o conhecimento externo observável – exógeno – com a compreensão de que a interação do organismo com o meio, por meio do condicionamento, cria hábitos linguísticos e o ambiente é responsável pelo desenvolvimento da linguagem no indivíduo. Por outro lado, valorizou a ideia do conhecimento inato – endógeno – segundo Fialho (2011), delineado no âmbito interno da mente do indivíduo. Contudo, as mesmas tecnologias de bens duráveis – a escrita – foram o suporte desses pressupostos, assim como a língua entendida como veículo de transmissão de conteúdo, os conceitos entendidos como representações da linguagem e esta como a duplicação do real, sendo a língua o espelho do mundo. O significado de uma expressão linguística é, portanto, a parcela da realidade que ela representa. É a visão clássica de categorização humana que ainda

permeia o ensino-aprendizagem de inglês em Escolas Públicas, conforme mostrado na figura 17.

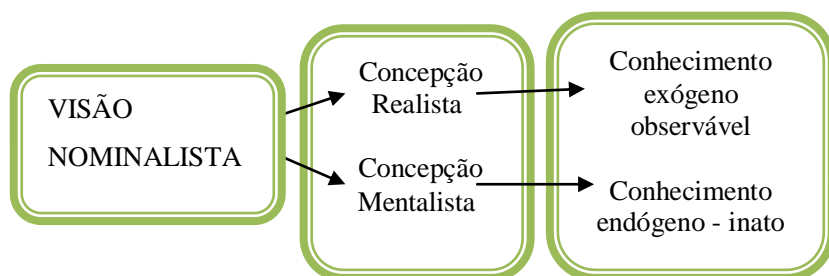


Figura 17. Concepções de linguagem que permearam o ensino de Língua Inglesa.

3.1.5 O ensino da oralidade versus decifração da escrita

O ensino de inglês se valida ainda da concepção clássica de categorização, mesmo que pregue uma noção sociointeracional com pinceladas da criticidade. Os próprios documentos oficiais deixam transparecer em suas orientações o pensamento estrutural. As posições dos professores, ao se referirem aos fatores que causam a deficiência na aprendizagem do inglês, estão impregnadas de “certezas absolutas”. As intencionalidades, intenções e individualidades não são acenadas. A aprendizagem da língua é compreendida como representação simbólica, uma vez que a audição e a fala são compreendidas como decifração da escrita. A maioria dos professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental acreditam priorizar “a audição e a fala”. A figura 18 demonstra as habilidades que os professores acreditam estar enfatizando durante suas aulas; em seguida, se encontram os objetivos de uma aula, os quais contradizem as crenças dos docentes. Retrata o posicionamento dos professores para a pergunta “qual habilidade linguística você prioriza em suas aulas”?

Habilidade linguística nas classes dos anos iniciais

■ Leitura ■ Escrita ■ Fala ■ Audição

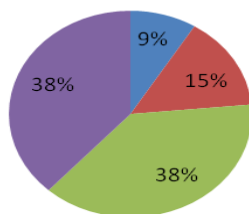


Figura 18. Representação gráfica das habilidades linguísticas enfatizadas nos anos iniciais.

O quadro parece retratar de forma satisfatória a condução das aulas. A ênfase está nas habilidades consideradas como “matrizes primárias da linguagem” (SANTAELLA, 2009, p. 79), fundamentais para o desenvolvimento da oralidade e, posteriormente, da leitura e da escrita. Porém, a transposição didática dos docentes aponta para outra forma de agir. Os objetivos abaixo demonstram que a oralidade ainda é compreendida como hábitos construídos por meio do condicionamento da repetição.

“Recitar o alfabeto”,
 “Conhecer as letras do alfabeto e sua pronúncia”,
 “Repetir após a professora cada letra do alfabeto”,
 “Identificar o som de cada letra”,
 “Reconhecer a pronúncia correta das letras”,
 “Observar que na língua estrangeira os fonemas são diferentes daqueles da língua portuguesa” (PF1 – PE, 2011).

Os objetivos demonstram que a ênfase está, exclusivamente, na aprendizagem do princípio acrofônico⁹⁸ das letras. Esse destaque no momento em que a criança se encontra aprendendo a ler e escrever em português pode trazer danos posteriores para a aprendizagem de ambas as

⁹⁸ De acordo com Cagliari (1989), o princípio acrofônico se refere ao som inicial de cada letra. É o nome da letra, o som que aquele símbolo gráfico representa.

línguas. Isto tende a ocorrer porque os estudantes vão relacionar o som ao símbolo gráfico e, cada vez que este aparecer, a pronúncia ocorrerá da forma que foi gravado – som e letra. Ao ensinar dessa maneira estará sendo omitida a possibilidade de compreensão de que um mesmo símbolo gráfico pode representar diferentes sons – categorização funcional⁹⁹ das letras – como também pode culminar com a inibição na construção da consciência fonológica.

É um processo que leva o estudante a formatar a sonorização do português como referência para a LI, ou mesmo confundi-las entre si, uma vez que a criança ainda está na fase da alfabetização. Nesse período – em português – se dá muito realce na leitura, repetição e memorização do alfabeto, pois o estudante já domina o português e se comunica de forma efetiva. A linguagem visual acompanha a linguagem auditiva e oral por meio de figuras espalhadas pela sala, cujo som inicial dos nomes tem a ver com as letras do alfabeto.

A prática de recitação do alfabeto em português se repete de forma idêntica em inglês causando, muitas vezes, a transferência do som do português para o idioma estrangeiro. Um exemplo é o som do “R” /h/ no dialeto predominante do português. Este som é fricativo glotal e desvozeado¹⁰⁰. Não ocorre fricção audível no trato vocal (SILVA, 2010). Essa articulação, ao ser feita em inglês, da mesma forma que em português pode trazer prejuízo na compreensão do significado da palavra. A figura 19 retrata exemplos de palavras escritas em português e inglês com “R” inicial.



Figura 19. Transposição da pronúncia do português para o inglês.

⁹⁹ Segundo Massini-Cagliari (1999, p. 36), a categorização funcional das letras tem a ver com o **valor** que cada uma delas tem dentro do sistema de escrita. [...] O que determina que uma letra possa ser chamada de “A” não é apenas o seu aspecto gráfico, mas o fato de ela poder assumir, dentro do sistema da escrita do português, as posições que o sistema reserva para essa entidade abstrata “A”, ou seja, o **valor** de “A”.

¹⁰⁰ Segundo Silva (2010), som desvozeado ou surdo – não há fricção nas cordas vocais ao pronunciá-lo.

Ao articular o “R” de “*red*” (vermelho) da mesma forma que pronuncia o “R” de “*rata*”, o falante, sem saber, produzirá outra palavra – “*head*” (cabeça). Deste modo, se não houver a preparação auditiva, no sentido de compreender as diferenças sonoras e a instrução correta na articulação do som, no momento da leitura e da fala em inglês, automaticamente, o aprendiz irá transferir a sonorização do português para o inglês.

Ao dar ênfase na recitação do alfabeto logo no início da aprendizagem da LE, o estudante grava o princípio acrofônico da letra e fica sem saber que aquele símbolo gráfico, em determinados casos, exerce outra função sonora, como pode ser visto no quadro 2 o exemplo das diferentes funções sonoras da letra “A”.

Letra do alfabeto Categorização gráfica	Princípio acrofônico Som do nome da letra	Exemplos desse som em palavras
A, a	/ei/	<i>able, ape, age, aid, amen, day</i>

Quadro 2. Categorização gráfica e princípio acrofônico da vogal “A”.

O princípio acrofônico representa apenas um som do símbolo gráfico. Esse som representa o nome da letra. Cada símbolo gráfico exerce diferentes funções sonoras, dependendo de sua localização na palavra. É a categorização funcional das letras, conforme observado no quadro 3.

Letra do alfabeto Categorização gráfica	Categorização funcional	Exemplos desse som em palavras
A a	/ei /	<i>bake, cane, glade, hate, lake</i>
A a	/æ /	<i><u>b</u>ad, cap, hat, man, rat, van</i>
A a	/ɑ: /	<i>bar, car, farm, star, scarf</i>
A a	/e /	<i>care, scare, dare, bare</i>
A a	/ɒ /	<i>bald, fall, talk, walk, mall</i>

Quadro 3. Categorização gráfica e funcional da vogal “A”.

Normalmente, ao apresentar o alfabeto existe apenas a preocupação com o princípio acrofônico das letras. Além disto, existe a compreensão errônea de que é o primeiro conteúdo a ser ensinado. As linguagens visual, sonora e verbal-escrita aparecem no mesmo lapso de tempo na tentativa de ilustrar a abstração do som e da letra. Esse excesso de imagem, som e escrita pode trazer complicações na compreensão da letra e do seu uso.

A prática dos docentes revela uma concepção do conhecimento representado internamente por meio de símbolos – na mente. É a concepção do mundo dividido em um número finito de categorias. Transparece a visão estrutural, que concebe a língua como um sistema de elementos estruturalmente relacionados para a codificação do sentido. O ensino centrado na repetição é uma forma disfarçada de valorização da oralidade e da audição. A ênfase, na verdade, permanece na escrita.

A escrita é uma representação da linguagem oral e tem por finalidade a leitura. Quem quiser ter acesso à mensagem do texto escrito [...] precisa transformar o escrito em oral através da leitura. [...] A escrita, na verdade, não passa de um uso sofisticado da própria linguagem oral, cristalizada na forma gráfica (MASSINI-CAGLIARI, 1999, p. 65).

Para Massini-Cagliari (1999), mesmo que a escrita, cujo objetivo é a leitura e, por isso resiste às mudanças e alterações, não se pode ignorar a necessidade de um ensino de línguas estrangeiras que priorize outras habilidades linguísticas anteriores à leitura e à escrita, ou seja, a compreensão sonora e a prática oral.

A natureza midiática da sociedade contemporânea propicia a hibridização de sistemas sígnicos, exigindo novas posturas no ato de ensinar, no entanto, o ensino da oralidade, quando acontece nas escolas, “é uma constituição isolada do verbal, do visual, do sonoro e dos processos sígnicos que eles geram” (SANTAELLA, 2009, p. 27).

Mesmo respondendo que a ênfase das aulas se dá na audição e na fala, os professores defendem a manutenção da escrita, mesmo tão precocemente, argumentando que “é necessário justificar para a direção da escola e para os pais as ações feitas em sala como forma de comprovar que, de fato, os estudantes estão aprendendo alguma coisa na LE” (PF1- NC, 2011). O registro visível da escrita concretiza a abstração da língua. A escrita permite que se veja o ato realizado e o tempo ocupado. Porém, não significa, necessariamente, que havendo o registro na escrita há aprendizagem. Pode ser simplesmente uma cópia, uma reprodução ou

atividades estruturais sem objetivo aplicável. O forte apelo ao estudo “sobre” a língua e não o estudo “da” língua é evidenciado nas atividades propostas, como se observa na sugestão de atividade por meio dos objetivos.

“Os nomes em inglês devem ser colocados em ordem alfabética”, “Observar se ocorrem mudanças nesta ordem quando comparadas à ordem alfabética da mesma palavra em português e se ela diferencia-se ou não do inglês” (PF1- PE, 2011).

Desde muito cedo se reduz os aprendizes às formalizações da língua, distanciando-os de aprender a se comunicar e a lidar com o seu movimento dinâmico no ciberespaço. Esta forma de ensinar tolhe o sujeito de incluir as experiências compartilhadas, por meio das trocas linguísticas no conhecimento em construção, porque não vai conseguir se comunicar, nem desenvolver “ações conjuntas” (KOCH; CUNHA-LIMA, 2005, 282).

Os professores se queixam das dificuldades para ministrar as aulas e justificam o fracasso da aprendizagem argumentando sobre a “falta de interesse dos alunos”. É compreensível que isso ocorra pelo distanciamento entre a vivência dos aprendizes – mergulhada em ações comunicativas no ciberespaço – com a prática docente fixada no mundo do papel e da escrita. A experiência dos aprendizes com a língua, fora da escola, se dá por meio de funções determinadas a desempenhar. Metáforas, sinais corporais e verbalizações permeiam as ações e relações complexas são construídas e o sentido é configurado. Sair desse contexto para as aulas, centradas em aspectos inflexíveis do idioma, como estrutura e compreensão de textos, trará, sem dúvida, a “falta de interesse dos alunos”.

3.1.6 Dificuldades dos estudantes e a formação dos docentes

Dentre as dificuldades dos aprendizes, segundo os professores, se destaca a relação entre pronúncia e escrita e oralidade, seguidos por leitura, vocabulário e, por último, tradução, como mostra a figura 20.

Dificuldade dos estudantes

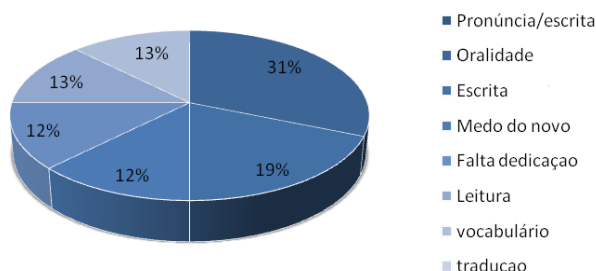


Figura 20. Figura que representa a dificuldade dos estudantes com a Língua Inglesa, segundo os professores pesquisados (PF1; PF2, 2011, 2012).

É compreensível que o quadro esteja representado dessa forma, uma vez que o ensino da língua ignora etapas essenciais, como a categorização funcional da língua. Também fica evidente a omissão em focar a audição e a fala, que determinam a construção de aspectos linguísticos reais como ritmo, entonação e compreensão da articulação. Isto porque, na LI, a diferença entre pronúncia e escrita é vasta dificultando o processo de reconhecimento do som das letras e, por consequência, da pronúncia. Desta forma, fica impróprio e ineficiente iniciar o ensino dessa língua pela escrita. Nesta fase, a criança usa o referencial da LP na aquisição da LE e está apenas iniciando a compreensão do processo de alfabetização no idioma materno. Tanto o português quanto o inglês são línguas “alfabético-ortográficas”¹⁰¹ (MASSINI-CAGLIARI, 1999, p.115), mas com processos de constituição diferentes, que podem interferir de forma negativa na aprendizagem, caso não seja conduzido de forma apropriada e eficiente.

É o resultado de um ensino formal que se inicia no meio do processo. Começa pela leitura e escrita, mesmo que o faça principiando pelas unidades menores – letras, alfabeto – o foco permanece na leitura e escrita. Parte para a decifração sonora da escrita ignorando os princípios da

¹⁰¹ Massini-Cagliari (1999, p. 115) explica que a Língua Portuguesa e a Língua Inglesa são escritas a partir da representação dos sons da língua através das letras e é a ortografia que estabelece as relações entre letras e sons, e não o alfabeto. Assim, segundo a autora, partindo do reconhecimento dos sons representados pelas letras, por meio da ortografia, chegamos ao reconhecimento da palavra (unidade básica de todos os sistemas de escrita) e ao seu significado lexical.

constituição da língua – audição, visão e fala – base da formação da consciência fonológica. As dificuldades dos estudantes desta fase comprovam que “sem a formação da consciência fonológica que leva à consciência linguística não há aprendizagem de um idioma” (ADAMS *et al.*, 2006, p. 26). É uma reação negativa em cadeia: um ponto de dificuldade leva a outro. Nos “anos iniciais”¹⁰² não há a preocupação com a construção da consciência fonológica do idioma, o que desencadeia na não aprendizagem da fala, nem da leitura e da escrita. A ausência de vocabulário inibe a comunicação oral, pois não há conhecimento construído e armazenado que dê suporte para o ato comunicativo. Os dados analisados em consonância com o suporte teórico revelam que há um equívoco nos documentos oficiais ao recomendarem que se priorize a leitura. Essa orientação está contribuindo com a manutenção do quadro que mostra fracasso na aprendizagem de inglês nas Escolas Públicas.

Podem ser apontadas algumas razões para se chegar a esse ponto. O professor tem dificuldades com a língua e com os pressupostos teóricos e, encontrando apoio nos documentos oficiais, evita a oralidade e passa a trabalhar com leitura, tradução e escrita, que são habilidades nas quais se expõe menos. Mesmo os anos iniciais são submetidos à ênfase na escrita, tradução e exercícios estruturais.

Diante das diferenças observadas entre os métodos e das constatações dos professores, este estudo entende que, com o uso das TCD, essas dificuldades podem ser amenizadas e o processo de aprendizagem acontecer de forma mais eficaz. Um Objeto Digital de Ensino-Aprendizagem auxilia na redução das dificuldades relacionadas à identificação de letra e som, uma vez que se utiliza de diferentes linguagens. Pode criar possibilidades interessantes para o desenvolvimento da linguagem verbal-oral e, posteriormente, para a leitura e a escrita por meio do desenvolvimento da consciência fonológica.

Em se tratando da LE, um ODEA é constituído de conteúdos mais atraentes, por envolver, a um só tempo, as linguagens verbal-oral, visual, sonora e verbal-escrita – um cenário multicolorido, que aguça os diversos sentidos, tende a despertar mais acentuadamente o interesse do aprendiz e auxilia no ensino da língua com qualidade e proficiência. Um material educacional dessa natureza valoriza, segundo Piaget (1970), as experiências

¹⁰² Cabe explicar que algumas crianças passam a ter contato com o idioma estrangeiro apenas quando iniciam o segundo ciclo do Ensino Fundamental – do 6º ao 9º ano. Mesmo assim, é necessário o tempo reservado para a audição do idioma. Caso contrário, o quadro das dificuldades retratado na pesquisa continuará fazendo parte do processo de ensino-aprendizagem de LI.

primárias do sistema sensoriomotor e suscita, segundo Lakoff e Johnson (1980), os esquemas de imagem na categorização dos sentidos. É o processo natural rumo à linguagem formalizada.

Para que os ODEA sejam elaborados de maneira a atender às necessidades de um modelo de ensino que dê vazão ao desenvolvimento da construção da consciência fonológica e, por consequência, da oralidade, da leitura e da escrita, são necessárias três condições básicas: a) domínio tecnológico, b) conhecimento e fluência na língua e c) embasamento teórico – linguístico, pedagógico, psicológico e filosófico. Todavia, a pesquisa mostrou que a base teórica dos professores de inglês está centrada com maior ênfase na Pedagogia Crítica de Paulo Freire, seguida do Sociointeracionismo de Vygotsky e da filosofia de linguagem de Bakhtin, com destaque nos gêneros textuais. Alguns se limitaram a concluir que seu referencial teórico é o livro didático. Apenas 3% mencionou o autor que discute as questões atuais do mundo digitalizado e alguns disseram não ter nenhuma referência teórica, conforme mostrado na figura 21. Nenhum professor nem acadêmicos citam autores ligados ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

Pelas respostas, conclui-se que tanto os professores quanto os acadêmicos apresentaram a mesma formação teórica, referenciada num discurso sincronizado entre professores da universidade e professores da Educação Básica. Isto é um sinal da ausência de estudos relacionados à aprendizagem de LE, fator que poderia amenizar os problemas enfrentados por esta área. Em razão desse quadro, as ações da Pesquisa-Ação tiveram seu foco alterado para promover discussões acerca das teorias de aquisição da linguagem, da Linguística Cognitiva, das tecnologias, da pedagogia, do ensino-aprendizagem de LE e da cognição. Só assim seria possível elaborar ODEA que contemplassem a experiência humana na construção de sentido, considerando a mente corporificada – projeções temporais, corporais e espaciais.

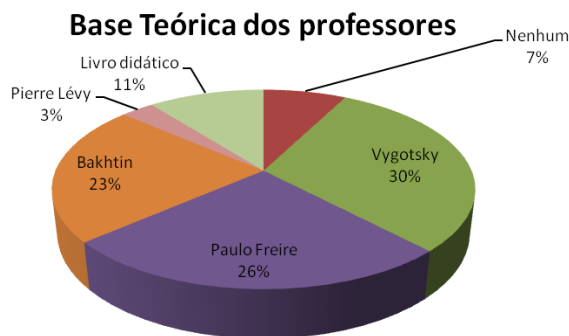


Figura 21. Base teórica dos professores e acadêmicos (PF1; PF2, Q, 2010, 2012).

3.1.7 Teorias linguísticas e a elaboração dos ODEA

As concepções Mentalista e Racionalista da linguagem são referência para as aulas de línguas ainda hoje. Contribuem para uma formação que privilegia a reprodução de comportamentos, atitudes e ações de forma a considerar “corpo e mente como entidades separadas”. A linguagem, neste contexto, é abordada de forma a espelhar o mundo como se o sentido fosse imanente às palavras. É a forma linear que a escola percebe os estudantes. Todos são enquadrados como iguais e aprendem as mesmas coisas do um modo único, em um nível de enleio significativo.

Tanto o Estruturalismo quanto o Gerativismo ditaram as concepções adotadas nas escolas e hoje se mesclam com a Filosofia da Linguagem de Bakhtin, a Psicologia de Vygotsky e a Pedagogia Crítica. O primeiro se manteve na estrutura básica da gramática e da tradução, com foco na abstração das regras gramaticais e, o segundo, com a valorização da competência sintática. A Filosofia da Linguagem traz a ideia dos gêneros textuais e a Pedagogia Crítica busca a preparação do indivíduo crítico para o embate das ideias. A partir dessas teorias nasceram métodos como: Gramática e Tradução, Audiolingual, Método da Leitura, Método Cognitivo e Gêneros Textuais, dentre outros de menor relevância. O Gerativismo serviu de suporte inicial para o nascimento da Abordagem Comunicativa que sofre alterações em sua concepção com as mudanças de pensamento de teóricos da área (Hymes) e hoje se distancia dos pressupostos de Chomsky. São pressupostos que norteiam a transposição didática dos professores.

Com a pressuposição de que, dada a estruturação da escola pública, não é possível dar ênfase na essência da interação comunicativa,

negligencia-se o papel efetivo que o sujeito desempenha por meio da língua – a interação social.

A tentativa de levar para a sala de aula algo novo por meio do uso da TCD esbarra, em primeiro lugar, nas concepções teóricas que valorizam a norma, pois, de maneira geral, a estrutura se mantém em vigor, emergindo resistência quanto a mudanças. Ao analisar a transposição didática do conteúdo relacionado a características físicas e sentimentos contidos no vídeo preparado pela própria professora, observa-se as seguintes proposições:

“Passar o vídeo para os alunos e, após, discutir os pontos que chamaram a atenção de cada um”; “Fazer uma lista dos comentários dos alunos”; “Traduzir para o inglês a lista de palavras levantadas por eles”; “Pedir para que os alunos façam uma lista de suas características e sentimentos baseados na sua pessoa e, em seguida, traduzir para o inglês”; “Expor sua lista para os demais colegas observando os pontos comuns e diferentes. Para finalizar, construir um diálogo” (PE, 2010).

A professora usa o ODEA apenas como elemento ilustrativo da aula; após terem assistido ao vídeo, a prática recai aos moldes antigos das listas de palavras, na tradução e a aula segue em português. Trata o conhecimento da língua como um artefato armazenado na memória e cópia da realidade (FIALHO, 2001). Nessa aula não há ação efetiva e nem a corporificação da linguagem. Não aproveita o tema que tratava de características físicas e, dessa forma, a língua deixa de ser, segundo Wittgenstein (1958), um fenômeno em funcionamento e interação e, assim, não é compreendida e nem apropriada.

Além da linguagem digital a pesquisa preocupou-se com o conhecimento linguístico, as unidades de conectividades e a complexidade das predominâncias e das ausências nos materiais educacionais.

A predominância da matriz visual nas produções teve destaque com a ascendência do discurso verbal-escrito e com as características da estrutura da língua. Alguns ODEA apresentaram predominância da linguagem sonora, mas, no ato da transposição didática, percebeu-se que a sonorização se fez presente apenas como suporte ilustrativo, como algo lúdico sendo suplantado pela rigidez e formalidade da escrita. A inter-relação entre as linguagens se mostrou desequilibradas, sem sintonia. A linguagem sonora é abordada de forma indireta aparecendo como um

narrador interno ao ambiente criado por uma mídia e, quando presente, apenas como música ambiente.

Ao se tratar de imagens, o visual se destaca em detrimento do sonoro e do oral. Isto se justifica diante da dificuldade em relação ao conhecimento da LI. A ausência de uma sonoridade ativa nos ODEA não cumpre a função de operar *input* para a aquisição da oralidade do idioma. Essa tarefa continuou a cargo do professor. Ele deve usar sua voz para proporcionar insumo linguístico. Os ODEA funcionaram mais como unidades didáticas e como meios de explorar e exercitar as questões formais da língua.

Inicialmente, a utilização dos ODEA desperta a atenção dos estudantes. Porém, o objetivo logo se volta para o modelo tradicional, com lista de palavras e traduções de forma isolada. A tradução, o uso da LP e a construção do diálogo denotam as características da concepção estrutural de ensinar. Nota-se, então, que é necessário mais do que apenas o domínio da tecnologia para, de fato, um ODEA exercer uma função positiva no ensino-aprendizagem. É preciso haver a conscientização do professor de que uma nova forma de ensinar exige mudanças de hábitos internalizados que priorizam a aprendizagem da sentença por conter o uso mais frequente das regras básicas da língua, como também a leitura e a tradução.

O foco das aulas se mantém na organização linguística e na classe das palavras. O ODEA é um pretexto para ensinar a estrutura, com uma sintaxe restrita. A pouca atenção volta-se para a atividade de ordenar palavras ou combinar o verbo com o substantivo.

“Fornecer aos educandos a letra da música “*Hello Goodbye*”, dos Beatles, com algumas lacunas para que eles ouçam e completem de acordo com a letra da música”; “Após essa atividade, explicar cada cumprimento e situação de uso”; “Apresentar os demais cumprimentos, exemplificando o uso de cada um em diferentes contextos”; “Para melhor fixação do conteúdo, organizar duplas para que os alunos dialoguem entre si, usando os diferentes cumprimentos e simulando situações da vida real”. “Logo, em seguida, aplicar as atividades impressas”; “Para finalizar, passar o vídeo e cantar a música. Fazer a leitura em voz alta, enfatizando os *greetings*” (PF1, PE, 2011).¹⁰³

¹⁰³ Metodologia do plano de ensino para abordar as saudações em inglês com a utilização de um ODEA para crianças de quarto e quinto anos, ou seja, para crianças de 9 a 10 anos.

Inicialmente, a professora usou uma opção interessante: a música em um vídeo (disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=HBZ8ulc5NTg>>). É uma forma de usufruir de material de qualidade sonora, visual e verbal-oral disposto livremente na internet. O vídeo oferece a oportunidade de um trabalho interdisciplinar que evoca questões culturais e artísticas conectadas em determinado tempo e espaço, oportunizando o envolvimento da esfera geográfica, histórica e, sobretudo, da língua. Esses outros aspectos servem para reforçar o contexto linguístico e situar o aprendiz em seu tempo, colaborando com a construção do conhecimento formalizado da língua. A partir desse material ilustrativo, a aula pode se desencadear contemplando expressões linguísticas e gestos corporais em ações corporificadas. No entanto, se perdem todas essas possibilidades e a aula cai na tradicional forma de completar as lacunas. A escrita antecede o oral e a repetição dos versos prontos substitui a criação.

O material didático atua em conjunto com o professor e pode provocar reações diversas no público. Desenvolve o gosto pelo assunto, promove o interesse e a interação, como também pode atrofiar a dinamicidade e a criatividade dos envolvidos, mesmo sendo um material digital. A abordagem do professor está acima do uso de qualquer aplicativo pedagógico, assim como de sua faixa etária. Mesmo jovem, o professor pode atuar dentro de pressupostos ultrapassados, como mostra a lâmina do dispositivo pedagógico (figura 22) preparado por uma professora recém-iniciada na vida profissional.

**HOW TO LEARN ENGLISH
INDIRECT SPEECH
LEIA A EXPLICAÇÃO E COMPLETE OS EXERCÍCIOS DA APOSTILA**

- On Indirect Speech, each sentence must have a different verb tense from the original. **No discurso indireto, cada sentença deve ter um verbo com tempo verbal diferente do original.**
- To make this even clearer, pay attention **"I work on Saturdays". Bety said that she worked on Saturdays.**
- Now pay attention at the table bellow – **Agora preste atenção no quadro abaixo para entender esse tempo verbal.**

Past		Present	
	←	←	↑
Past Perfect	←	Simple Past	Simple Present
	←	Present Perfect	
Perfect Progressive	←	Past Progressive	Present Progressive

Figura 22. Parte do ODEA preparado por uma professora que participou da pesquisa e direcionado para o 9º ano do Ensino Fundamental.

Dentre muitos, esse é um exemplo de como o professor utiliza uma concepção estrutural de ensino de línguas. As mudanças na postura do professor vão além da adoção das técnicas e do uso de artefatos tecnológicos.

É preciso se descolar das formas estruturadas das abordagens que confirmam a produção do conhecimento e da linguagem construída como manipulação de símbolos e que ignoram o humano e a linguagem em uso. Segundo Ilari (2005),

Contra o humanismo, o estruturalismo afirma a prioridade do sistema em relação ao homem: das estruturas sociais em relação às escolhas individuais, da língua em relação ao falante singular e, em geral, da organização econômica ou política em relação às atitudes individuais, e apresenta a exigência de encontrar no sistema em que o indivíduo está inserido os limites e as condições dentro das quais pode mover-se para renovar ou transformar o próprio sistema (ILARI, 2005, p. 84).

Como visto, as características do ensino estruturalista com ênfase na gramática e na tradução estão fortemente evidenciadas na prática dos

professores, observáveis nos planos de ensino dos ODEA. “Conhecer as letras do alfabeto e sua pronúncia” e “Manusear corretamente o dicionário Inglês/Português” (PF1, PE, 2010) é uma mostra de como os professores lidam com crianças de até dez anos de idade. As aulas ainda se situam em hábitos, estímulos e meio, como se a linguagem fosse um comportamento aprendido e construído a partir da interação do sujeito com as informações do ambiente.

O espaço da sala de aula se apresenta diferente – as carteiras estão dispostas de forma diversa das fileiras tradicionais – em círculo, semicírculo e em grupos. O material didático também, em muitos casos, é inovador e propicia a comunhão de diferentes linguagens. Essas alterações, por si só, não contemplam as necessidades de promover um ensino que atenda às necessidades do momento. No entanto, após a visualização do conteúdo, exposto em *Power point*, vídeo ou outro dispositivo, o professor atua no modelo antigo – escreve o conteúdo no quadro para cópia e leitura e usa listas de regras gramaticais ou coloca textos longos em que ele mesmo faz a leitura.

A concepção estruturalista da linguagem tem influenciado diretamente a elaboração de grande volume de materiais didáticos. Sua ênfase recai sobre o estudo da estrutura da língua e da habilidade escrita e da leitura. Ainda presentes nas atividades escolares, se caracterizam por perguntas e respostas na LP e posterior tradução para a LE. A leitura e a escrita são valorizadas em detrimento da audição e da fala. Segundo Howatt (2004), quando o tempo de estudo de uma língua é dedicado prioritariamente às palavras escritas, a prática da audição é restrita e sua ausência dificultará a aquisição do idioma. Para o autor, somente após experiência extensiva na prática auditiva é que a pronúncia correta se forma com naturalidade.

Além da prática da tradução, os estudantes são expostos à análise das regras que caracterizam uma e outra língua. Existe uma equivocada intenção em habilitar o estudante a se comunicar na nova língua, por isso não são criadas oportunidades para que ele possa ouvir, compreender e praticar, com erros e acertos, desafiando a si próprio no idioma em estudo.

Da mesma forma que o Estruturalismo, a Teoria Gerativista de Chomsky teve influência significativa no ensino do inglês. Métodos foram criados¹⁰⁴ voltados para a competência e para o desempenho do falante. A competência é o conhecimento linguístico e o uso da língua, o desempenho.

¹⁰⁴ O Método Cognitivo (1965) compreende a língua como decorrente da aquisição de regras e não da formação de hábitos. O Método Funcional dá importância às necessidades de comunicação (funções). A ideia de se observar sistematicamente as

No campo restrito à criação de materiais didáticos, Howatt (2004) explica que o Gerativismo não teve uma participação significativa; no entanto, numa acepção mais ampla, o impacto da teoria de Chomsky pode ser considerado expressivo. Para o autor, Sentenças como “*John is eager to please*” e “*John is easy to please*”¹⁰⁵ apresentam duas diferenças significativas na estrutura, apesar da semelhança superficial. De tal modo, a ortodoxia do ensino behaviorista estruturalista, com tabelas de substituições e repetições, passa a ser repensada. O conceito de competência linguística é adotado por Chomsky e traz subjacente a conotação de língua como um conjunto de estruturas gramaticais. Competência gramatical é o conhecimento que um falante/ouvinte possui sobre as regras e as características dessa língua – a sintaxe, a morfologia, a pronúncia, o vocabulário e a grafia.

Isso está implícito nas atitudes pedagógicas dos professores, quando afirmam que “precisamos pelo menos garantir a gramática para nossos alunos, que daí, no ano seguinte, eles conseguem dar sequência nos conteúdos” (AC, NC, 2012).

De um lado, Chomsky contribuiu para questionar o behaviorismo e, por outro, colaborou para reforçar a visão estruturalista da língua. Seus pressupostos teóricos deixam de lado os estudos pragmáticos e semânticos e, ao mesmo tempo, reforçam e estabelecem a dicotomia entre “competência” e “desempenho”. Ele define “competência” como o conhecimento tácito que o falante/ouvinte possui da estrutura da sua língua e “desempenho” como o uso concreto e imperfeito da língua.

A herança do gerativismo no ensino de inglês é evidenciada na atenção dada à competência linguística, presente nas aulas que valorizam o conjunto de estruturas da língua.

“Escrever adjetivos relacionados ao tema, escrever frases sobre o tema;” “Trabalhar leitura, vocabulário, escrita, pronomes pessoais e possessivos;” “Será entregue aos alunos o texto em língua inglesa para que eles possam fazer uma rápida leitura, a partir de questionamentos do professor;” “Escrever no quadro as preposições, verbos e adjetivos que estão contidos no texto” (PF2, PE, 2011).

coisas que fazemos com a língua (funções) juntaram-se às ideias expressas por nós (noções), dando origem ao que se denominou de Método Nocial/funcional, culminado na consolidação da Abordagem Comunicativa (TOTIS, 1991, p. 28,29).

¹⁰⁵ John está ansioso para agradecer – John é fácil de agradecer (tradução nossa).

Assim, as aulas de LI são recheadas de atividades de gramática, que para o gerativismo é “entendido como competência” (QUADROS, 2008, p.51) e a linguagem é tida como um conjunto de representações mentais que envolvem diferentes níveis de representação linguística.

Mesmo centradas na internalização das regras, as proposições sugeridas pela Linguística Gerativa trouxeram contribuições para as mudanças no ensino de LE. Esta combateu a teoria behaviorista-estruturalista que, centrada na formação de hábitos – estímulo/resposta/reforço/punição – se enfraqueceu diante do argumento de Chomsky a respeito da “criatividade linguística”, segundo a qual o falante/ouvinte tende a produzir sentenças. “Deixa de fora, porém, elementos pragmáticos e semânticos, justamente aqueles que tornam as línguas humanas tão... humanas” (OLIVEIRA, 2007, p.27).

Normalmente, se associa a teoria gerativista à Abordagem Comunicativa, por valorizar o desempenho na comunicação. Não obstante, priorizar a “competência linguística” no ensino de LE tem implicações diferentes das de adotar a noção de “competência comunicativa”. Howatt (2004) explica que o conceito de competência linguística subjacente à prática pedagógica do professor fará com que os aprendizes estudem apenas as formas gramaticais da língua. “Os alunos receberão uma folha em que constarão os exercícios de gramática, onde deverão procurar adjetivos, verbos, substantivos e preposições” (PF2, PE, 2010). A concepção de competência linguística se reflete também na elaboração de materiais didáticos e na elaboração dos currículos escolares, com a crença de que, no aprendizado de línguas, o mais importante é o estudo de suas estruturas.

Em oposição a Chomsky, surgem as ideias da “mente social” de Vygotsky. O ser humano adquire uma língua porque interage em sociedade com os outros seres humanos. É o interacionismo propagado no ensino de LE. Este postulado, porém, deixa de lado as questões cognitivas da aprendizagem e defende que o conhecimento, incluindo a língua, é construído socialmente, através da interação. É o que se evidencia por meio de posturas e discursos dos professores, principalmente através da transposição didática. A interação com os estudantes não prioriza o uso do inglês. O português é quase exclusivo nas discussões, interlocuções e diálogos, ainda que a disciplina receba o nome de Língua Inglesa.

As diretrizes para o ensino de LE se distanciaram de questões ligadas ao cognitivo e priorizaram o envolvimento social – Sociointeracionismo – defendido pelos PCN, juntamente com a Pedagogia Crítica das DCE, adotada como linha teórica para as aulas de inglês. Esta decisão reproduz posturas que se distanciam do real ensino da língua e, por consequência, da

aprendizagem. Isto está retratado nas questões de avaliação como a que se ilustra a seguir:

A nota de cada aluno atenderá os seguintes quesitos: capricho, criatividade, companheirismo e liderança. Será realizada a partir do desempenho nos trabalhos, interesse e espírito crítico (PF2, PE, 2012).

O posicionamento dos professores em relação à avaliação deixa claro que se objetiva observar e julgar uma série de outros acontecimentos paralelos ao ensino da LI. É certo que o ensino da LE promove um roteiro interdisciplinar, pois permite que se navegue por diferentes áreas com o intuito de ensinar o idioma. No entanto, amparados pelos documentos oficiais, os quais priorizam a leitura e a defendem como habilidade interativa, os professores acreditam promover a troca de informações – a interação entre autor e leitor.

Nessa exterioridade, a interação tem sentido desigual. É diferente interagir com o outro no ato comunicativo. Este é vivo, movente e criador de sentidos. Por meio dele, o comunicador precisa argumentar, concordar, discordar, propor, aceitar – num incansável exercício mental de formulações e reformulações de ideias – que se exteriorizam em mensagens através do aparelho fonador, direcionadas para o aparelho auditivo do ouvinte. O corpo comunga em si para a construção do processo da fala, que não aconteceria se não houvesse a socialização das pessoas, mas também não ocorreria se não houvesse a participação apropriada do corpo. A comunicação é, portanto, a comunhão de aspectos mentais, corporais e sociais.

Com efeito, a metodologia do ensino de inglês nas Escolas Públicas está voltada para um fim específico – a leitura. É de caráter essencialmente instrumental¹⁰⁶, com o propósito de ensinar o estudante a dominar a linguagem textual escrita. Por mais que se defenda o ensino interativo, o que de fato acontece é apenas a apropriação da leitura. Contrariamente, o interesse dos aprendizes está voltado para a comunicação oral. É, também, a

¹⁰⁶ O ensino instrumental de LI, originário do *English for Specific Purposes* (ESP) nos anos 70, tem como objetivo principal capacitar o estudante a ler e compreender textos acadêmicos em inglês, usando estratégias e técnicas de leitura específicas dentro de um esquema de atividades de caráter autônomo. A diferença entre essa proposta inicial com a prática de hoje é que se inseriu uma interpretação pessoal do estudante sobre o texto e tudo acaba sendo feito em português.

habilidade requisitada no momento de arrumar emprego, quando solicitado conhecimento LE. Sem o conhecimento da língua e sem ter a clara noção da necessidade futura, os professores interagem por meio do português, tirando o sentido da aula. O que sobra para a LI como ensino-aprendizagem é apenas a estrutura do idioma. “É a mente como manipulação simbólica” (KOCH; CUNHA-LIMA, 2005, 277).

A teoria de Vygotsky é uma das mais citadas pelos professores como suporte para a sua prática. Grande parte deles é defensora da Abordagem Sociointeracional do ensino de línguas; porém, as ações propriamente ditas – a transposição didática – revelam que o foco das aulas está na estrutura da língua, na proposição da competência leitora, nas atividades de tradução e na tentativa de despertar a consciência crítica dos estudantes. Os PCN (1998) afirmam que “o que subjaz ao sociointeracionismo é a compreensão de que a aprendizagem é uma forma de estar no mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural e instrucional. Dessa forma, os processos cognitivos são gerados por meio da interação entre estudantes e professores”. Porém, ao promover a influência mútua entre os participantes de sala de aula em LP, os estudantes não constroem os aspectos cognitivos necessários à aprendizagem da LE. Portanto, os PCN sugerem uma abordagem sociointeracional, que é compartilhada pelos professores, mas, na prática, o que se valoriza é a estrutura do idioma, a competência leitora e a tradução. É uma falsa interação na aula de inglês porque, na verdade, esta acontece em português.

As DCE (2008), por sua vez, constroem a ideia da interação de leitor e autor numa compreensão de interação social, o que colabora de forma efetiva para a manutenção da prática voltada exclusivamente para a leitura de diferentes gêneros textuais como mola propulsora da interação social e da aquisição da LE. Para Leffa (2003), não basta que o aluno esteja exposto ao *input* linguístico: é necessário que haja intencionalidade pedagógica no meio ambiente, conforme representado na figura 23.

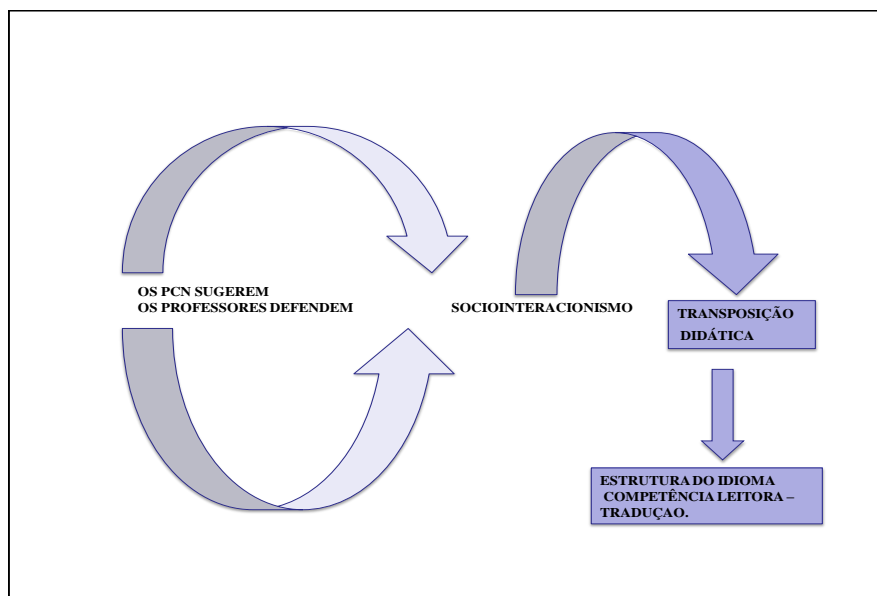


Figura 23. Representação gráfica do confronto de posições entre a opinião dos documentos oficiais, a dos professores e o que foi demonstrado pela transposição didática.

A aprendizagem de inglês pode ser sabotada de diversas formas. Uma delas é com o uso exagerado da LP sob o argumento de que o estudante aprende lições mais importantes para a vida, como a solidariedade e a capacidade de trabalhar em grupo e, com isso, desenvolvem o senso crítico. Por exemplo, determinada aula, cujo tema versava sobre animais, o objetivo foi: “Desenvolver a conscienciologia para a preservação dos animais e mostrar para os alunos o devido cuidado que devemos ter com os mesmos” (PF2- PE, 2012). Não há dúvidas de que são aspectos importantes para a vida do estudante e que, por meio das aulas de LI, pode-se atingir um nível excelente de interdisciplinaridade. O problema é que as aulas de LI são ministradas em LP com a deliberada intenção de discutir problemas sociais porque o estudante não dispõe de nível linguístico suficiente para se comunicar e discutir no idioma objeto daquela aula.

Outro exemplo de sabotagem do ensino da LI é o acatamento das determinações dos PCN e das DCE sem observar as características de cada turma especificamente – faixa etária e conhecimento da língua estrangeira, dentre outras. Para a introdução do conteúdo referente às estações do ano, a professora buscou o texto em forma de poesia. Ligada às recomendações do documento da Secretaria Estadual do Paraná, antes de introduzir qualquer conteúdo novo, os professores se debatem por definir o gênero textual a ser usado. A preocupação em determinar criativamente os gêneros textuais está presente na prática pedagógica da maioria dos professores. Destarte, o meio pelo qual o conteúdo deveria ser apresentado torna-se o próprio conteúdo. A preocupação está em fazer o estudante compreender as intenções dos diferentes gêneros textuais – quem escreveu, por que e para quem escreveu – em detrimento de conduzi-lo a aprender a sonorização, a articulação e o emprego adequado da língua na interação comunicativa. Afinal, compreende-se que a interação só é viabilizada por meio do uso da língua. Na contramão deste princípio, na escola se faz assim:

“Desenvolver no aluno o gosto pela poesia. Investigar as possíveis contribuições da poesia para a construção do ensino-aprendizagem do educando”. “Desenvolver no aluno a capacidade de expressão, observação, socialização e o conhecimento de si mesmo, relacionado-o com a poesia”. “Estimular a sensibilidade e a criatividade da oralidade, da leitura e da escrita de poesia” (PF2-PE, 2012).

A parte da gestão da disciplina que cabe ao professor é repleta de crenças, embutidas em memórias oriundas de uma “educação maior”¹⁰⁷, – vontade política do estado e ideologias perpetuadas pelos documentos oficiais. Apesar de o professor ser o guia do processo de ensino-aprendizagem – estabelecer objetivos a serem alcançados, definir conteúdos e atividades a serem desenvolvidas e propor avaliações – em sala de aula, ele precisa obedecer às diretrizes definidas pelo Estado. O professor, por sua vez, está inserido numa estrutura de poder da qual, absolutamente, ele não é o topo.

¹⁰⁷ Segundo Gallo (2008), a educação maior é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e diretrizes, aquela da constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer.

Na medida em que evolui a comunicação entre as pessoas e a interação se concretiza mais eficazmente, surge um “SER” – sujeito – mais autônomo e participativo na construção de seu conhecimento. As escolhas podem ser feitas com mais liberdade. Enfim, além de dispor de conhecimento, se sobressai a necessidade de o professor aprender para poder ensinar.

3.2 SEGUNDO MOMENTO: EVENTOS E BIFURCAÇÕES, O PROFESSOR SE INCLUI NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

O que todas nós sonhamos é ter o domínio das tecnologias, mas o que precisamos é perder o medo do novo e não nos preocuparmos com o barulho e nem com nossa falta de domínio com os meios tecnológicos, pois quando não conseguimos é só pedir para nossos alunos que eles sentem orgulho de ensinar a professora!¹⁰⁸
(PF2- FAV, 2011)

Este estudo, com base em Piaget (1954), defende que a aprendizagem de um idioma se efetiva a partir das trocas entre organismo e meio, entre aspectos endógenos e exógenos que comungam na construção do conhecimento linguístico e a “aprendizagem provoca a modificação e a transformação permitindo novas aprendizagens” (SACRISTÁN; GÓMEZ, 2007, 32).

Dessa forma, este segundo momento da pesquisa demonstra um novo evento com possibilidades de aprendizagens, um novo devir entre professores do grupo. O primeiro momento, o da “ambiência”, oportunizou a confirmação das vertentes do problema e demonstrou que o destaque é dado ao texto escrito com foco nas questões comportamentais, sociais e críticas e constatou a pouca prática da Língua Inglesa nas aulas, com um professor acuado, inseguro e refém dos ditames das teorias e da falta de conhecimento do idioma.

O segundo momento é novo. É um “evento, uma bifurcação” (PREGOGINE, 2000, p. 02) dentro do evento da pesquisa. É um ponto de fuga que se abriu para a criação, para a possibilidade de conhecer e refletir acerca do entrelaçamento entre tecnologia, pedagogia, ciência cognitiva da mente corporificada e o experiencialismo humano. Isto permite o

¹⁰⁸ Disponível no fórum social.

<<http://projetos.unioeste.br/moodle/letras/mod/forum/view.php?id=109>>.

surgimento das metáforas na aprendizagem, como também o metabolismo da linguagem na construção de ODEA, elementos que evocam nas palavras de Piaget (1959) – as experiências primárias do sistema sensoriomotor – e incorporam a sua prática. Neste evento surge um professor diferente, disposto mesmo a mostrar as fraquezas; é flexível, poroso, pronto para aprender. Portanto, demonstra sinais de fortalecimento: aprende, constrói e age.

Nesse novo evento da pesquisa¹⁰⁹ começa a haver o desnudamento de práticas. Leituras, discussões, diálogos e participações em fóruns fizeram com que os professores passassem a se sentir incluídos no processo como “SERES” que promovem e constroem, mas também que precisam reconstruir a si mesmos para atender aos anseios das pessoas que dependem deles para se preparar para os devires da vida.

De maneira geral, eles dizem que dão preferência a determinadas habilidades linguísticas e, de forma muito particular, admitem não conhecer outras, notadamente a oralidade, mas se mostram dispostos a acatar mudanças. Assumir posturas novas provoca a exposição própria, bem como vêm à tona as fissuras da formação. Reconhecem, todavia, que “o professor não tem a preparação necessária para proporcionar a interação pela oralidade” (PF2-NC, 2012). Ao assistir ao vídeo “*Tecnologia e Metodologia*”¹¹⁰, uma das professoras diz: “eu **era** exatamente assim”. Ao se posicionar dessa maneira, a docente demonstrara estar olhando para sua prática e reconhecendo a necessidade de mudanças. O início do processo é incluir-se, sentindo-se parte do todo; é se enxergar no contexto e, a partir dessa transformação, nascer para uma nova forma de ensinar.

O foco dos encontros fora preparar os professores para que percebessem que a TCD pode ser uma aliada no ensino aprendizagem.

¹⁰⁹ É pertinente chamar de segundo momento da pesquisa pelas mudanças de atitude e comportamento de professores. Não houve um tempo demarcado de forma prévia para primeiro e segundo momento. Isso ocorreu durante o período de investigação. As mudanças ocorridas nas opiniões, na elaboração dos ODEA e na sua transposição didática é que determinou os momentos distintos. A demarcação de primeiro e segundo se faz no texto para melhor representar a realidade vivida durante a investigação. Registra-se também que não foram todos os trinta professores que mudaram de opinião e de atitude, mas os que fizeram demonstraram sinais de mudança, que indicam a importância de se investir na formação docente.

¹¹⁰ O vídeo demonstra uma sala de aula total e tecnologicamente equipada, mas a prática da professora continua a mesma – recitação da tabuada. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=IJY-NIhdw_4>. O vídeo fez parte do estudo realizado durante o curso.

Juntamente, se discutiu que na “era digital” a linguagem não é mais compreendida como manipulação de símbolos, mas, sim, uma forma de interação humana; de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido – pessoalmente e no ciberespaço – que acontece de forma multilinear, multisequencial e labiríntica. A linguagem é um fenômeno vivo de formação de identidades. É um processo de transformação mútua.

O material didático, tido como origem de muitas dificuldades, passa a ser compreendido como canais físicos nos quais as diferentes linguagens se corporificam, transitam e são disseminadas – e se distancia dos livros didáticos e apostilas, atreladas à rigidez da escrita. São entidades digitais ou Objetos Digitais de Ensino-Aprendizagem que podem ser usados tanto nas salas de aulas quanto fora delas. No momento presencial, de acordo com a tecnologia disponível na escola – *TV pen drive* ou outros similares – podem transformar a aula, dando um caráter procedimental e participativo. Fora da sala, em ambientes virtuais, se reproduz numa extensão da aula. Segundo Silva; Café e Catapan (2010, p. 94), com relação ao ensino, modificações importantes são propiciadas na forma pela qual os materiais educacionais são projetados, disponibilizados e entregues àqueles que desejam aprender.

Sabe-se que há um longo caminho a percorrer para se alcançar o ponto ideal. Mas, a experiência vivida na pesquisa demonstra a possibilidade de realização de ações pontuais e persistentes com o uso das tecnologias digitais. Não é produtivo esperar por espaço primoroso e equipamentos de primeira geração para dar início ao trabalho. A realidade exige rapidez na mudança de postura. Os próprios professores, ao serem questionados sobre o uso da TCD no ensino-aprendizagem, reconhecem a importância dessa ferramenta para melhorar as aulas.

“A TCD é um grande suporte ao ensino-aprendizagem”; “Aulas mais agradáveis”; “Aprendizagem mais fácil e de modo significativo”; “Atrai a atenção dos alunos para o conteúdo”; “Importantíssimo, não temos como voltar ao tempo”; “Colabora com o contexto pedagógico”; “Auxilia a aprendizagem”; “Motiva as aulas, os alunos gostam”; “Aula mais dinâmica e atraente”; “Importantes para aprender a LE”; “Eu poderia usar mais as TCD, mas falta conhecimento de como fazer”; “Falta de domínio da tecnologia de nossa parte”; “Insegurança por não saber usar”; “As TCD são ótimas, mas devido ao número de alunos é difícil a sua utilização” (PF1 e PF2 – Q, 2012)

Um aspecto positivo é que os professores reconhecem que não usam a TCD porque não sabem como fazer. Demonstram compreender que podem trazer benefícios para as aulas, como se vê nos comentários, mas ainda não dominam a sua utilização; fica claro que a TCD pode extrapolar as limitações da sala de aula, dos equipamentos existentes e dos laboratórios mal equipados. Ao mencionar “As TCD são ótimas, mas devido ao número de alunos é difícil a sua utilização” evidenciam seu apego incondicional ao formalismo dos materiais instrucionais impressos; ou que utilizar a TCD é sinônimo de levar os estudantes para o laboratório. Falta um entendimento mais amplo de que a TCD pode ser o grande aliado do professor para amenizar os problemas com salas numerosas. O envolvimento dos estudantes na realização de tarefas por vias digitais caracteriza a construção do conhecimento da LI pelo meio que eles interagem e se comunicam. Desperta o gosto, pois seu mundo está contemplado, mesmo na formalização do ensino.

Apesar dessas dúvidas, pode-se afirmar que houve avanços. Na medida em que se envolveram em um ambiente de reflexão, criação e interação efetiva entre pessoas e máquinas, os professores uniram a teoria à prática. Muitos desenvolveram ações além da sala de aula com o auxílio da TCD e dos Objetos Digitais de Aprendizagem, como pode ser visto nos seguintes endereços: <<http://pdepoemusic09.blogspot.com/>>¹¹¹ e <<http://teachild.webnode.com.br/>>¹¹².

Devido à metodologia usada para a pesquisa – Pesquisa-Ação – a troca, a análise, o fazer e o refazer do pesquisado e do pesquisador foi possível observar o progresso e as mudanças de opiniões. O grupo reconhece que, além das adversidades de ordem técnica referentes ao domínio da tecnologia, a formação linguística não lhes dá a segurança necessária para promover a prática oral com seus estudantes. Como dizem:

¹¹¹ No blog desenvolvido pela professora consta a data de 2009 devido à seleção para entrar no Programa de Desenvolvimento Educacional do governo do Paraná – PDE e caracterizava-se como uma atividade do período. As turmas são reconhecidas pelo ano de seleção. Porém, o desenvolvimento e todas as demais atividades foram realizadas no ano de 2010.

¹¹² O site Teachild foi desenvolvido por uma professora participante da pesquisa e teve o objetivo de socializar os conteúdos aprendidos nos encontros e, principalmente, de atender aos professores que não podiam participar dessas atividades. Vale lembrar que esse trabalho lhe serviu de objeto de pesquisa para a realização do trabalho de conclusão de curso e também de artigo científico publicado nos anais do II ENINED – ENCONTRO DE INFORMÁTICA NA EDUCACAO, 2011, disponível em: <http://www.inf.unioeste.br/enined/anais/enined_artigos.html>.

“O professor não tem a preparação necessária para proporcionar a interação por meio da oralidade”,
 “Os alunos não apresentam vocabulário suficiente para que haja a interação oral, e a família se omite”,
 “A responsabilidade de ensinar o idioma fica na totalidade para a escola” (PF2, NC, 2012).

A escola agrega dificuldades sérias, tendo que assumir a parte omissa da família e a má formação do professor. Administrar as adversidades não é tarefa fácil, mas se omitir e se esconder sob o manto de uma prática ineficiente não ajuda na solução. O caminho está apontado. Há que se mover e buscar a satisfação dos interesses dos alunos no que se refere à metodologia, bem como em relação às exigências da sociedade.

Na essência, os professores puderam observar e compreender que as tecnologias e mídias digitais possibilitam momentos de interação espacial, ação e criação como pode ser conferido nos registros dos fóruns no ambiente virtual Moodle:

“As tecnologias digitais ajudam a fazer com que os alunos fiquem mais atentos à aula e aprendam com prazer e fazem com que nossas aulas fiquem mais dinâmicas”; “As tecnologias de informação e comunicação estão presentes no cotidiano das pessoas e estão deixando suas marcas também na educação”; “As mídias devem ser integradas à prática pedagógica porque são muito mais do que recursos auxiliares, elas possibilitam aulas atrativas, dinâmicas e despertam o interesse dos educandos”; “As tecnologias nos ajudam também na pronúncia, nas pesquisas, pois imagem é tudo de bom”; “Além das tecnologias ajudarem a tornar a aula mais lúdica e motivar os alunos, ela me auxilia na explicação e na exemplificação de conteúdos, trazendo o real para a sala de aula”¹¹³ (PF2; PF1- FAV, 2010, 2011, 2012).

Ao mesmo tempo em que reconhecem que as tecnologias e as mídias podem exercer papel importante em sua prática pedagógica, os professores admitem a necessidade de abandonar práticas antigas que não dão

113

Disponível no fórum social.
 <<http://projetos.unioeste.br/moodle/letras/mod/forum/view.php?id=109>>.

resultados eficientes. Apesar do desconforto da mudança e do medo das novidades, fica evidente que há latente ansiedade para mudar padrões:

“Não queremos mudar porque temos medo do novo, mas as mudanças são fundamentais”; “Ainda estamos engatinhando em relação às tecnologias. Porém não podemos parar no tempo e nem nos acomodarmos”; “É difícil também para nós, pois temos pouco tempo para nos aperfeiçoarmos”; “Apesar de nossas limitações com o uso das tecnologias, percebemos que nossas aulas tornam-se mais atraentes e os alunos sentem-se mais motivados”; “O novo nos assusta e, por vezes, nos acomodamos, porém, não podemos ignorar e, sim, procurar adquirir o conhecimento e a habilidade dessas tecnologias para melhorar nosso trabalho”; “O novo nos assusta, porém na era em que vivemos é muito importante que o professor se aperfeiçoe e o uso das tecnologias ajudará muito na elaboração de nossas aulas”; “Não seria bem o termo não quero mudar, é porque há muito tempo venho fazendo desta forma e o novo assusta”; “Somos da geração que para retirar o que nos pertence, pedimos licença”; “Está passando aquele medo de trabalhar com essas novas tecnologias, estamos acompanhando e explorando esses benefícios”. “Nossos alunos vão ser os beneficiados”; “A era da tecnologia nos assusta, pois não estamos acostumados a lidar com ela”; “Para que possamos trabalhar é necessário romper com essa barreira”; “É difícil enfrentar o novo, o desconhecido, porém temos que aprender a utilizar as tecnologias para ficarmos mais próximos de nossos alunos e tornar as aulas de Língua Inglesa mais interessantes” (PF1 e PF2 – FAV, 2012)¹¹⁴.

As informações acima são valiosas porque revelam o interesse dos professores em assumir as mudanças necessárias, num novo ciclo de evolução do ensino. Trata-se de uma fase de atualização e aprimoramento do sistema educacional, gerando oportunidade para, primeiramente, promover a aprendizagem aos professores.

3.2.1 Objetos Digitais de Ensino-Aprendizagem: Novo Conceito de Materiais Didáticos

Estamos no limiar de uma convergência histórica quando romancistas, dramaturgos e cineastas movem-se rumo a histórias multiformes e formatos digitais; cientistas da computação começam a criar mundos ficcionais e a audiência segue em direção ao palco virtual (MURRAY, 2003, p. 71).

O palco virtual, que hoje é ofertado de forma ilimitada, é o espaço predileto de estudantes de Instituições Privadas, de Escolas de Idiomas e de Escolas Públicas. Não há diferença no interesse dos jovens e adolescentes. Independentemente do status social, as novas tecnologias tornam mundos virtuais animados, com personagens fictícios e autênticos, que incorporam comportamentos complexos e aleatórios, superando a ideia de transmissão de conhecimentos prontos – promovendo a interação na construção do conhecimento.

As propostas de textos lineares, como o dos materiais escritos, não mais encantam as novas gerações. A relação entre “sujeito e texto”, conforme está previsto nas Diretrizes Curriculares Estaduais (2008), não enleva os aprendizes no saber e gera descaso, desinteresse e fracasso no ensino-aprendizagem. As orientações das DCE é que a “abordagem da leitura crítica extrapola a relação entre o leitor e as unidades de sentido na construção de significados possíveis” (PARANÁ, 2008, p. 229) e “busca a superação de uma visão tradicional da leitura”. Espera-se que, com essa orientação pedagógica, o leitor abandone a prática da extração de informações, bem como a atitude de passividade. Segundo este documento, “o leitor passa a ser participante do processo de construção de sentido”. O texto é sempre a base para o desenvolvimento das aulas. É o ponto de partida, o meio e o fim. É um material estático. É a partir dele que brotam as interpretações e a referência para a aprendizagem do novo idioma e não das experiências do aprendiz. É, portanto, limitador da criação. O texto, normalmente é escrito e tem sido a forma mais prática para o professor apresentar o conteúdo ao aprendiz.

É importante aclarar que não se é contra a leitura em LE. O que se observa é que é necessário haver o discernimento de que não é uma habilidade que se aplica a todas as faixas etárias e a todos os níveis de conhecimento. Percebe-se que se pratica a pura imitação dos pressupostos do ensino da Língua Portuguesa atribuídos à Língua Inglesa, sem observar as características de língua materna e língua estrangeira. Howatt (1994)

argumenta que o ensino na leitura veio para atender pessoas adultas que já possuíam formação acadêmica, treinados na gramática clássica e sabedores de como aplicar as categorias gramaticais na nova língua. Conclui que essa forma de ensinar não se destina a estudantes jovens, sendo inapropriada à sala de aula de séries iniciais.

A meta estabelecida para a pesquisa é superar a visão de que numa aula de inglês, notadamente em Escola Pública, se deva dar ênfase à leitura por não haver possibilidades de focar em outras habilidades. É salutar entender que, além de eventuais textos escritos, outros eventos que fazem parte da vida diária dos aprendizes – som, luz, movimento, cor, imagem e linguagem hipertextual – podem influenciar positivamente na aprendizagem. São linguagens combinadas entre si que trazem vivacidade aos objetos pedagógicos. O movimento, o toque na tela, indica nova ação, nova vida, rapidez e fluência. A língua verbal-oral conta, hoje, com recursos visuais e sonoros que não se aplicam à modalidade verbal-escrita pela qualidade espacial que os meios digitais propiciam.

Para que os materiais didáticos possam acompanhar o raciocínio do novo sujeito estudante – que possa ver, ouvir, agir e mudar o rumo do enredo, escolher um final de acordo com a sua experiência, diferente daquele preconizado pelo texto escrito – sugere-se a inclusão dos Objetos Digitais de Ensino-Aprendizagem nas aulas de inglês. Assim, o hipertexto¹¹⁵ poderá oferecer múltiplos pontos de vista e diversos resultados possíveis a partir de uma mesma situação. Segundo Silva; Café e Catapan (2010, p. 94), com o avanço das tecnologias de informação e comunicação (TIC), bem como do crescimento do uso da Internet para fins educativos, surge um novo conceito de recursos didáticos: os objetos digitais de aprendizagem. Dessa forma, o primeiro passo é a compreensão a respeito do que seja um ODEA; como esse dispositivo pode ser composto, o que pode agregar e, principalmente, como elaborar materiais didáticos com uso intensivo desta ferramenta.

Durante a pesquisa, indagou-se também sobre “que Objetos de Aprendizagem utilizavam em suas aulas”. As respostas variaram da seguinte forma:

¹¹⁵ Hipertexto, termo cunhado por Ted Nelson em 1965. É o termo que remete a um texto em formato digital, ao qual se adicionam outras informações. Estas podem estar em forma de grupos de textos, palavras, imagens ou sons cujo acesso se dá por meio de destaques no texto, chamados de “links”. Um hipertexto se distancia das limitações da linearidade do texto escrito e quebra a sua sequência. É uma metáfora do pensamento humano, do fluxo da consciência.

Apostilas, vídeos, atividades xerocadas, músicas, DVD e CD, material concreto, livros, *Power point*, cartazes, imagens, rádio, jogos da memória, dominó, fantoches; não uso tecnologia em sala de aula. (PF1, PF2. Q, 2010).

Partindo dessa realidade, trabalhou-se com os professores tanto a teoria quanto à prática, no sentido de que compreendessem a produção e o funcionamento de um ODEA, como também sua função nas aulas. Assim, um ODEA pode ligar o mundo abstrato interno com o mundo físico externo, recuperar histórias e fantasias da infância sensações e emoções – valorizar as experiências humanas. Houve a preocupação com a elaboração, com o uso e a reutilização desses materiais. Tanto o uso quanto a reutilização de um ODEA requerem conhecimentos pedagógicos (WILEY, 2000).

Com a ideia de que um ODEA pode agregar em si os “resultados” das tecnologias mecânicas usadas na educação, como também a “hibridização das linguagens” (SANTAELLA, 2009, p. 370), combinando as tecnologias e a convergência das mídias, criou-se materiais didáticos sistematizados.

O trabalho com os ODEA andou na direção a permitir a combinação de diferentes linguagens, oferecendo a possibilidade de organização dos fluxos informacionais em arquiteturas hipertextuais sem as amarrações por regras ou excesso de didatismo, por outro lado, uma entropia cognitiva¹¹⁶.

Ao finalizar as atividades do curso, foi repetida a questão sobre o que compreendiam por Objetos Digitais de Ensino-Aprendizagem. Os professores demonstraram mudança de opinião a respeito da nova proposta.

“Objetos digitais de ensino-aprendizagem são materiais didáticos veiculados por qualquer mídia: impressa, digital e eletrônica, que nos auxiliam no processo de ensino-aprendizagem” “Pelo pouco que tenho aprendido sobre tecnologia, aprendi que *Learning Objects* são dispositivos digitais que ajudam os educadores a colocar conhecimentos já elaborados pela humanidade, mas com uma possibilidade de que novos conhecimentos surjam destes desafios”; “Os ODEA tornam-se nossos aliados, mas o seu uso cotidiano realmente causa certo temor; porém,

¹¹⁶ Excesso de informações. Diferentes linguagens que causam desorientação e perda do objetivo.

concordo que devemos quebrar a rotina e sair de nosso ambiente de conforto” (PF2; PF1- FAV, 2010-2012)¹¹⁷.

Os ODEA são um conjunto de instrumentos poderosos que ajudam a superar barreiras tanto da estrutura física quanto do conhecimento da língua por parte do professor. Em relação à infraestrutura – poucos computadores à disposição – os ODEA podem ser elaborados de forma a serem reproduzidos em sala de aula via *TV pen drive*, a qual permite certa liberdade de criação e exibição desses dispositivos. Serve de motivação inicial para que os estudantes deem continuidade aos estudos fora da sala de aula – em casa, no laboratório ou, até mesmo, em cibercafés – e possam elaborar seus objetos, conforme relata a professora, após ter participado do curso:

Para mim, o curso objetos de ensino-aprendizagem foi de fundamental importância. Para mim que atuo no Ensino Fundamental e Médio, sentia falta de material desse tipo para motivar minha aula e esse curso veio ao encontro das minhas expectativas, porque pude aprender a construir os objetos, além das leituras que fizemos junto com o grupo. Para mim valeu muito. Vou levar para minha vida. Vou repassar para meus colegas. O uso dos ODEA estimula o interesse dos alunos, deixando eles com mais vontade de aprender e eles próprios podem construir objetos (PF2, G, 2010).

Ao admitir receios típicos de qualquer transição, ao mesmo tempo se mostraram aptos para melhorar, muitos professores aceitaram o fato de que é na oralidade que está centrada a maior dificuldade em promover uma aula interativa – onde o sujeito possa construir sentido. Nesse aspecto, os ODEA podem oportunizar o desenvolvimento da língua oral desde os primeiros contatos, reduzindo a dificuldade do professor e servindo de apoio para o desenvolvimento da audição e da pronúncia, tanto do estudante quanto do professor. Traz dinamicidade para a sala de aula e oportuniza a quebra de barreiras, ampliando a competência comunicativa do aprendiz. As linguagens sonora, visual e verbal-oral podem fazer parte da aula, diferenciando-se claramente daquela com ênfase apenas na leitura crítica.

117

Disponível no fórum social.<
http://projetos.unioeste.br/moodle/letras/mod/forum/view.php?id=109>

Quando eu iniciei o curso, dois anos atrás, minha maior preocupação era com a pronúncia. Além de construir um conhecimento na LE, eu tive aprendizagem dentro da tecnologia para promover aulas mais interessantes para meus alunos. Fazer bricolagem, montagem, pesquisa na internet e interagir com eles em assuntos que é de interesse deles. Isso, para mim, foi uma grande formação, tanto como professora quanto pessoa, pois para eu ensinar, primeiro eu preciso aprender. Muitas coisas ensinadas aqui eu não conhecia, então, adquirir esse conhecimento e caminhar na internet foi de grande valia (PF1- G, 2011).

A utilização dos ODEA nas aulas também colabora para amenizar a dificuldade dos professores em relação a materiais didáticos, conforme demonstrado tanto pelos professores das escolas municipais, quanto das estaduais. Um ODEA pode ser adaptável e reutilizável e, dele, podem derivar outros. Pode também colaborar na conexão entre língua e cultura. Igualmente, é possível associar a LE com o mundo do aprendiz, uma vez que pode ser elaborado com base no conhecimento da realidade local.

Diferentemente de materiais didáticos importados ou elaborados por autores distantes do contexto do estudante, ao produzir um ODEA o professor irá contemplar aspectos pertinentes ao meio em que vive – mais próximo e mais assimilável pelo estudante. Um exemplo de proposição de aula, na qual a professora utilizou-se de um ODEA com o foco em esporte, a motivação foi a Copa do Mundo. A aula foi ministrada justamente no período em que essa competição era realizada na África do Sul.

Assistir ao vídeo, em seguida discutir sobre o que eles viram no vídeo, fazendo uma análise de qual esporte eles mais gostam. Fazer com que o educando veja os diferentes esportes existentes e seus nomes em inglês. Trabalhar a pronúncia das palavras. Aprender a cantar a música “*We are the Champions*”. Expandir atividades a partir do vídeo e do conhecimento dos estudantes – responder perguntas em inglês sobre qual é o nome dos jogadores, de onde são – país, nacionalidade. (PF1 – PE, 2010).

As professoras demonstraram interdisciplinaridade com a aula sobre a copa do mundo. Partiram de algo significativo para o momento e levaram para a sala de aula. Além das questões culturais também foram abordadas

questões linguísticas e, conforme os objetivos acima, de forma provocativa introduz o futuro.

A sala de aula abriga virtualidades, acontecimentos e singularidades implicadas em períodos curtos ou de longa duração, com um público relativamente constante, exigindo, assim, agenciamentos novos e intercessores atuantes – intercessores humanos e, hoje, também intercessores máquinas. O computador, aos poucos, foi sendo compreendido como procedimental e viabilizador de eventos que propiciam a dinamicidade da informação para a edificação de conhecimentos dentro das singularidades de uma sala de aula – portanto, também um intercessor. Um intercessor humano ou um intercessor “máquina” pode em um ambiente formal de ensino, promover uma dinâmica relacional na qual o mundo trazido no linguajar de cada ser provoca mudança contínua – crescimento e constituição identitária do sujeito. Isto ocorre se o professor se apropriar de seu real potencial como sujeito que diz e que ensina de forma liberta. Mas, para isso, não basta dominar apenas a tecnologia, é mister perceber as mudanças do meio, os anseios dos estudantes e conhecer os estudos existentes sobre o processo de ensinar e aprender LE, a fim de que o professor esteja apto a lidar com as divergências de concepções, ideias, conhecimentos e fazeres presentes na cibercultura. Para Deleuze (1992), o essencial são os intercessores. A criação são intercessores. Sem eles não há obra.

Para as aulas de inglês, buscam-se novos intercessores – a TCD, em especial, as mídias interativas – que, junto com a língua, improvisem, ampliem e fortaleçam as virtualidades do ensino formal e superem as distâncias entre o espaço presencial e o universo virtual – querelas intermináveis e preconceituosas em relação à LE na Escola Pública – o que leva à sua negação e, por consequência, à não-aprendizagem. A origem destas interpretações está nas disputas políticas entre as diferentes tendências ideológicas que tratam das abordagens de ensino, as quais minam as possibilidades de uma real aprendizagem do idioma.

Nesse quadro de multiplicidades, não há dúvidas de que é grande a necessidade de comunicação e de interação entre as pessoas – troca de saberes e aprendizagem compartilhada. A língua faz a condução desse processo e a escola é a entidade que prepara o estudante como usuário dessa língua. Portanto, o intercessor/professor precisa acompanhar as ações do mundo, os novos mapas conceituais e se antecipar aos devires por meio de seus ensinamentos. Deste modo, buscou-se, ao longo do processo da pesquisa, produzir ideias, acontecimentos e ações que levem à construção do conhecimento estampado nos ODEA. Buscou-se inovação, balizando-se no passado, no histórico de propostas já realizadas, para entender o sentido

de ações na construção de um novo modelo de ensino-aprendizagem de línguas, sem se esquecer de que a aprendizagem é um ato solitário de encontros com saberes já adquiridos, experiências vividas e metáforas construídas.

Na elaboração dos ODEA objetivou-se a realização de um ensino múltiplo que atenda às singularidades do espaço da sala de aula, com a consciência de que um intercessor sozinho – ODEA, tecnologia ou professor – não atende às necessidades do contexto. Por isso, as intenções se comungam e se completam como se constata no posicionamento da professora.

Vivemos numa sociedade permeada por um "mundo" de meios tecnológicos. E estes, por sua vez, já fazem parte das nossas atividades diárias, por vezes nos passando informações valiosas sobre as diversas situações do cotidiano, gerando, com isso, múltiplas possibilidades de atuação e inserção na sociedade. A interação do indivíduo nesse contexto torna-se algo de supremacia. Pois não há máquina que possa instruir por si só, há que sempre ter a participação do bom e nobre ser humano para que aconteça algo fantástico, inusitado e inovador (PF2- FAV, 2012).

Os pesquisados passaram a expressar a compreensão de que a tecnologia não é a única responsável para suprir todas as necessidades em sala de aula. A mudança na prática só vem pela vontade do professor. Propor a apresentação de um vídeo ou de um arquivo digital para a sala de aula não necessariamente significa que está havendo o uso apropriado de recursos tecnológico digitais. A transposição didática do professor é que demonstra a ausência ou a existência, segundo Deleuze (1992) a dicotomia entre mundo-aí e mundo da vida.

Ao propor o uso da TCD visualizou-se considerar as diferentes linguagens, bem como a aproximação da situação formal de ensino-aprendizagem com a realidade proporcionada pela cibercultura. Com a concepção, elaboração e aplicação dos ODEA, almejou-se se um ensino por meio do qual não se produza divisão no ser, mas, ao contrário, que buscasse validar a multiplicidade, as diferenças, as variações e a influência positiva na edificação da identidade do estudante, como se vê na proposta abaixo:

Após assistir ao vídeo¹¹⁸ (*I believe I can fly*), que mostra situações de esperança, coragem e desejo e ter lido o poema (*Hope* de Andy Falkenburgos), os alunos farão uma atividade chamada “Spider”. Eles terão de escrever palavras em inglês relacionadas à palavra *hope* – aquilo que cada uma sabe e sente. Os alunos farão essa atividade primeiramente em duplas e, depois, todos falarão quais palavras relacionam-se à *hope* para que o/a professor(a) as escreva no quadro. Após leitura feita pelo professor, o mesmo deve incitar uma discussão sobre o tema do poema com os alunos. Para isso, ele pode fazer algumas perguntas referentes ao poema como:

- a) *What is hope in the poem?*
- c) *Do you agree with the author?*
- d) *Why do we have to have hope?”*

Após as atividades em sala os alunos farão uma bricolagem do poema e, posteriormente, desenvolverão um vídeo¹¹⁹ sobre o contexto do poema, que será mostrado em sala na TV *pen drive* (F2 – PE, 2010).

A atividade proposta é uma forma de vincular as questões linguísticas ligadas às experiências pessoais do aprendiz, como também de tentar construir o conhecimento em LI. Solicitar que elaborem um vídeo de acordo com o que estudaram em sala é dar valor às metáforas construídas pelo aprendiz. Para Hymes (1972), a realidade linguística de qualquer falante-ouvinte envolve relacionamentos socioculturais, estados emocionais e psicológicos diversos. A competência linguística, portanto, está longe de ser apenas o conhecimento da gramática de uma língua. Segundo o autor, excluir elementos pragmáticos e semânticos significa estudar apenas uma parte do fenômeno linguístico.

Convém ressaltar que a concepção de “competência” de Hymes se diferencia da posição adotada por Chomsky. Hymes usa o termo “competência comunicativa” para se referir não apenas a conhecimento, mas, também, à habilidade de se usar esse conhecimento, enquanto Chomsky equipara competência a conhecimento. Na proposta de Hymes, conhecimento passa a ser uma parte da competência – possibilidade formal – e para Chomsky, gramaticalidade. Na concepção de Howatt (2004), ser

¹¹⁸

I believe I can fly:

Disponível em:

<http://www.youtube.com/watch?v=RYVcF2onxXE>.

¹¹⁹ Disponível em: <<http://teachild.webnode.com.br/>>

competente em uma língua significa saber mais do que apenas a gramática. Hymes (1972) lembra que há regras de uso sem as quais as regras da gramática seriam inúteis. As posições de Hymes trouxeram mudanças para o ensino de LE que, vinculadas aos pressupostos gerativistas, determinaram ações múltiplas por muito tempo no ensino formal. As divergências entre as ideias dos estudiosos acerca da variável “competência” fez surgir a Abordagem Comunicativa no ensino de línguas, postado na defesa de que o conhecimento só é útil se o indivíduo que o possui também tem habilidade para utilizá-lo.

Ao se adotar o conceito de “competência comunicativa” para o ensino de línguas estrangeiras, surgem resultados muito mais positivos no se refere à comunicação propriamente dita. Para Oliveira (2007), o professor que opta por uma abordagem que prioriza a competência comunicativa sabe que os estudantes não devem se limitar ao estudo das estruturas gramaticais. Assim, ele vai propiciar aos aprendizes meios de se tornarem conscientes a respeito do uso das estruturas gramaticais – quais são mais apropriadas e em que situações utilizá-las. Desse modo, o ponto de partida é a experiência primária dos estudantes, segundo Lakoff e Johnson (2000) – experiências prévias do ser humano – na construção do sentido em direção ao pensamento superior.

Ademais, a elaboração de ODEA durante o curso possibilitou que os professores passassem a pensar as suas aulas levando em conta o mundo do estudante, bem como a atuação do professor naquele determinado contexto.



Figura 24. Objeto Digital de Ensino-Aprendizagem desenvolvido pela professora participante da pesquisa de forma a contemplar o gênero textual “embalagem de alimentos”.

A partir do ODEA que contempla a ideia de alimento, a professora elabora uma aula sobre sabores e características, preferências e gostos. Ela havia solicitado que todos trouxessem uma embalagem de um produto de

que gostassem. Com esses recursos, passou a trabalhar a identificação das palavras “*sweet, salty, bitter e sour*” – componentes ligados ao sentido olfativo e degustativo. Como atividade concreta, pediu que as crianças experimentassem os sabores do sal, açúcar e limão associando-os às palavras em inglês. Na medida em que experimentavam diziam: *sweet, salty, bitter* ou *sour*. Posteriormente, associaram os sabores aos alimentos das embalagens que haviam levado para a sala de aula: “*chocolate is sweet, lemon is sour, hot dog is salty, coffee is bitter*” (atividade do Plano de aula para o terceiro ano, 2010).

É o corpo aprendendo por meio dos sentidos. Na sequência, na medida em que a professora mostrava a embalagem com o respectivo sabor e falava o nome do alimento, os estudantes deveriam repetir e se manifestar batendo palmas, levantando a mão ou levantando-se da cadeira, conforme combinado. A partir desse envolvimento foram realizadas as demais atividades: recortar, colar e classificar as embalagens de acordo com os sabores. Por se tratar de crianças em fase de alfabetização em LP, a opção foi por não enfatizar a escrita, mas sim se utilizar de outras formas para exercitar o conteúdo. A professora utilizou-se de palavras com sentidos mais prototípicos – adjetivos associados aos substantivos – para introduzir o conteúdo “sabores” em uma combinação de forma que o “pensamento metafórico permitisse a combinação entre a língua e os sentidos” (LAKOFF; JOHNSON, 2009, p. 57). Lévy (1993) argumenta que a enumeração dos empréstimos do pensamento abstrato – na verdade metafórico – faz os modelos técnicos mais cotidianos não terem fim. Por último, as crianças foram ao laboratório e criaram uma embalagem para seu alimento favorito. Foi um exemplo que não é necessário ter a tecnologia todo o tempo ao dispor. Basta fazer o uso condizente dos dispositivos disponíveis.

Dessa forma, um método dinâmico colabora efetivamente na construção do conhecimento, não somente na língua estrangeira, mas também como formação humana. É o corpo e a mente operando em sintonia na aprendizagem de um conteúdo.

Pensamos que a tarefa de formação humana é o fundamento de todo o processo educativo, já que só se esta se completar é que a criança poderá viver como um ser socialmente responsável e livre, capaz de refletir sobre sua atividade e seu refletir, capaz de ver e corrigir erros, capaz de cooperar e de possuir um comportamento ético, porque não desaparece em suas

relações com os outros (MATURANA; REZEPKA, 2008, p. 11-12).

Diferenciando-se da concepção gerativa de “competência linguística”, os ODEA carregam a ideia da linguagem como ação no mundo, que se integra com diferentes capacidades cognitivas por meio das quais a metáfora comporta estrutura e conceitos a partir de outros conceitos. Entendidos como mapas, *frames*, hipertextos e modelos cognitivos idealizados, são modelos cognitivos intencionais, representacionais e proporcionais, em que o conhecimento é organizado por meio de estruturas. Um ODEA descarta as linguagens individualizadas. A mistura de ingredientes icônicos, indiciais e simbólicos oferecem pistas concretas para a aprendizagem. O ODEA – a embalagem de chocolate – pode ser um Modelo Cognitivo Idealizado que suscita metáforas a partir dela. A visualização da embalagem ou da palavra chocolate desencadeia uma série de sugestões derivadas como: *sweet, chocolate, cake, candy, tasty*, dentre tantas. Parte-se de significados com maior significado – maior prototipicidade – e as ideias formam-se a partir da experiência de cada indivíduo. Nota-se que *sweet*, apesar de ter conceito abstrato, diferentemente de “chocolate” que tem conceito concreto, exerce a função de conceito prototípico; de *frame* secundário passa a *frame* principal ao gerar novos conceitos. A figura 25 mostra a sequência da aplicação do ODEA representado na figura 24.

Nota-se que o frame principal está representado pela figura e dele surgiram outros frames secundários, porém, podem se tornar frames principais de outros contextos ao derivarem diferentes informações. Isso é possível pela ajuda dos “sentidos”, principalmente do olfativo e degustativo, que permitem que as sensações ajam na conceituação. No caso desta aula, foi propiciada a experiência direta do estudante na formação dos conceitos abstratos pela experimentação e pela atuação do corpo. Pelas ações e reações de seu corpo no sentido de experimentar, sentir e compreender a diferença entre os paladares e pela associação aos alimentos. Esse conhecimento experienciado permite a estruturação de conceitos abstratos. A percepção do ser humano está ligada à construção das metáforas mais fundamentais e tem início pela relação do sujeito com seu próprio corpo. É a conjugação mútua entre a mente e o corpo na construção do conhecimento.

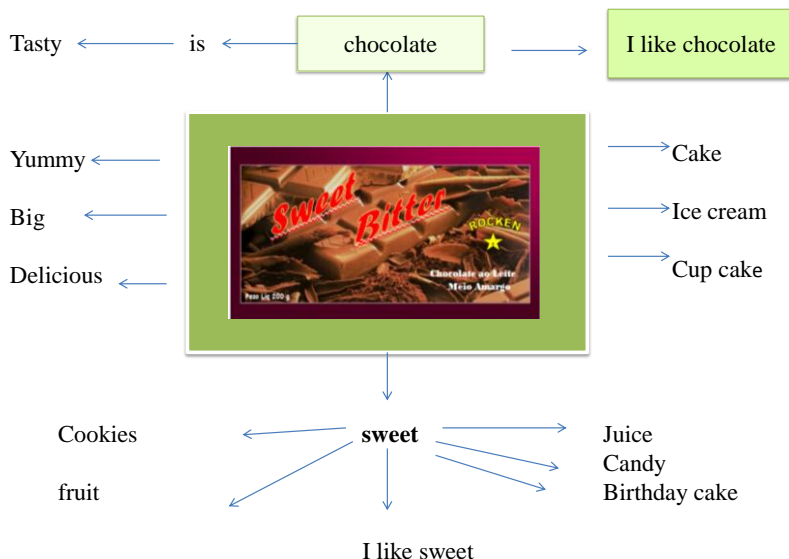


Figura 25. Frames secundários derivados do frame principal chocolate¹²⁰.

O ensino da LI oportuniza ao aprendiz a experiência espacial e temporal, motivando a construção metafórica fundamental para sua vida futura. A construção do “EU” se dará sob a base de sua cultura, como se vê nos objetivos de uma aula de terceiro ano.

Fazer com que o educando reconheça as principais profissões, inicialmente as de sua família – a profissão de seus pais e dos funcionários da escola para, depois, outras fora de seu círculo. Em um segundo momento, perguntar e responder em inglês sobre as profissões. Respeitar a vez de falar. Através

¹²⁰ Essa atividade foi desenvolvida em sala de aula. A professora partiu da criação da embalagem e junto com seus estudantes criaram esse *frame*. Usaram *Chocolate* como palavra de sentido concreto e que suscitou a experiência pessoal dos estudantes. Dessa palavra, surgiram outras com sentido menos concretos, mas que, em determinadas posições, deram origem a novas palavras, assumindo a posição de alta prototipicidade.

das figuras do PPT, reconhecer as diferentes profissões¹²¹ (PF, PE 2011).

O universo da LE é duplamente estranho para as crianças. Ainda não faz parte de sua cultura. No caso das profissões, muitas delas não são conhecidas nem em seu idioma materno. Por isso, a proposta é partir do mundo delas, das profissões daqueles que a cercam com a observação do que esse profissional faz, para depois ir para outras mais distantes de seu contexto. Nota-se que, nesta concepção, as professoras deixaram de lado as tão utilizadas listas de nomes com as referidas traduções. Valorizou-se a experiência do indivíduo. Mesmo com a intenção de introduzir a estrutura do verbo “*can*” (poder), a professora inicialmente lançou mão do contexto midiático com música, imagem e movimento e transferiu para seus estudantes a responsabilidade de brincar o texto. Posteriormente, eles se colocam no contexto e elencam o que eles são capazes de fazer e o que não podem realizar, sempre com atividades concretas.

Com efeito, a maturação das reflexões acerca do ensino-aprendizagem de inglês reflete posturas diferenciadas. A experiência do aprendiz é vista como fonte importante na construção do conhecimento, que resulta de uma construção efetiva e contínua. O conhecimento passa a ser compreendido como algo que emerge de interações sociais, mas primeiramente, é necessário compreender aspectos cognitivos e processos de interação pela linguagem. Desse modo, tudo o que o “SER” faz, faz pela linguagem e é regido pela emoção.

A pesquisa permitiu observar com distinção tanto a postura de professores em relação ao fracasso da aprendizagem do inglês em ambientes formais públicos quanto às concepções teóricas implícitas na prática que norteia a transposição didática.

No primeiro momento, o professor se coloca como observador, como sujeito externo ao contexto e, portanto, como alguém que aponta os erros e até se exime de responsabilidades. No segundo momento, os docentes passam a compreender que pode fazer a diferença desde que tenha conhecimento teórico e técnico daquilo que lhes é determinado a realizar. Com essa constatação, as aulas passaram a ser preparadas e desenvolvidas de forma integradora e a TCD compreendida como facilitadora do processo da aprendizagem.

Os dois momentos da pesquisa são entendidos, segundo Pregogyne (2000), como eventos geradores de novas estruturas sociais com base em ações individuais. As bifurcações produzidas durante a pesquisa mostraram

¹²¹ Objetivos de uma aula para crianças do terceiro ano do Ensino Fundamental.

as transições no comportamento de professores, revelando ascensão e queda de ideias, postulados e teorias, de forma a demonstrar que o tempo urge para uma nova forma de ensinar. Uma maneira que contemple o “SER” e suas experiências na construção do conhecimento, utilizando os recursos disponíveis e acessíveis pelos aprendizes na cibercultura; mas urge, primeiramente, que se invista na formação do professor de forma que se atualize com o mundo digital e se aproxime dos estudantes, com investimentos na competência comunicativa de forma que tenha a Linguística Cognitiva à frente de sua compreensão de linguagem, em que a semântica é entendida como uma estrutura conceitual corpórea.

Que os conceitos brotem da experiência pessoal. Que a representação do significado seja enciclopédica e esteja sempre em construção. Que se pense em um meio de ensinar língua em que “o ser seja capaz de viver no autorrespeito e no respeito pelo outro, que tenha a ver com a aquisição de habilidades e capacidades de ação no mundo em que vive” (MATURANA; REZEPKA, 2008, p.54).

CAPÍTULO 4 MY WAY: UM MÉTODO DE ENSINO-APRENDIZAGEM PARA LÍNGUA INGLESA

Se o ser humano continuar sendo central para nós, seres humanos, a tecnologia será um instrumento para a sua conservação, não o que guia o seu destino. Não se trata de opor-se ao desafio tecnológico, mas de assumir a responsabilidade do uso da tecnologia no devir e da conservação do humano.

(MATURANA; REZEPKA, 2008, p. 84)

A propagação de métodos e abordagens no contexto do ensino de línguas estrangeiras é uma característica marcante das últimas décadas, assim como a vasta oferta de distintos materiais didáticos dispostos no mercado. A maioria tem a base impressa - livros - mas introduzem unidades digitais que podem ser utilizadas por meio de tecnologias disponíveis nas escolas. Alguns, mais sofisticados, vêm com uma versão apropriada para a lousa digital - proposta inovadora, mas que não atende às escolas públicas pela falta de infraestrutura.

Percebe-se, no entanto, que, mesmo os materiais mais sofisticados, apresentam uma característica comum a todos: não há orientação suficiente para se compreender o processo de ensino-aprendizagem como um fenômeno indissociável, gerando a fragmentação e ações estanques de “ensinar” e de “aprender”. Sem entender o significado e a abrangência de cada um, o docente direciona o foco de sua prática somente para o ensino e, a partir desse ponto, espera que os estudantes adquiram o conhecimento de forma generalizada, sem levar em conta as individualizações ou especificidades. Ao ignorar as nuances individuais na aprendizagem e considerar os aprendizes com as mesmas capacidades cognitivas, o professor adota uma postura genuinamente linear, considerando que o ensino resulta automaticamente em aprendizado para todos. Um exemplo são os materiais que vem com aulas prontas, cronometradas para serem executadas em determinado tempo. Tudo o que está planejado para aquela aula deve ser cumprido em todas as classes, sem distinção de faixa etária, interesse ou experiência pessoal do estudante.

Na concepção de Cagliari (1999, p. 37), ensinar é um ato coletivo. [...] Quem ensina procura socializar as informações que julga relevante, organizadas de modo que lhe parece mais razoável para que haja a aprendizagem. O processo de aprendizagem, por sua vez, se caracteriza pela individualidade e singularidade de cada ser. Com efeito, entende-se que o ensino e a aprendizagem não se descolam, são processos intrínsecos

que precisam dar conta do ato coletivo e do individual resultando no “fazer”, na ação do aprendiz.

Assim, aprender é fazer e este ato depende tanto do social quanto do cognitivo, das experiências, da construção de novos domínios cognitivos e das metáforas que contribuem para a estruturação dos experimentos físicos tanto no plano puramente conceitual quanto no linguístico conceitual. Portanto, um domínio cognitivo é estabelecido a partir dos produtos do aparato cognitivo humano e da realidade que o circunda. Isso faz com que seja determinado pelas necessidades, crenças, valores e pela possibilidade de constituição de diferentes modelos para a compreensão de uma determinada circunstância. Segundo Lakoff e Johnson (1999), as metáforas representam aspectos formais da linguagem, permitem estruturar conceitos a partir de outros conceitos mais básicos e concretos. Esse processo acontece mediante a experiência direta do sujeito com o mundo, proporcionada pelas ações de seu corpo. O corpo é um sistema vivo e receptivo. Recebe as informações do mundo, processa-as, vive-as, transforma-as e gera novas informações. É a plenitude da aprendizagem que acontece pelo corpo. Por meio dos órgãos de sentido se estende para além do cérebro. Para Maturana e Varela (2010, p. 40), o fato de que o conhecer seja o fazer daquele que conhece está enraizado na própria maneira de seu **ser** vivo em sua **organização** (grifo do autor).

Com efeito, o equilíbrio entre os processos de ensinar e de aprender é compreendido de forma indissociável - “**ensino-aprendizagem**”. Portanto, um método de “ensino-aprendizagem” requer uma preocupação especial com as dimensões do “**dizer**” do professor, do “**fazer**” do estudante e com o “**ser**” que aprende e que permeia toda a ação, pois, “todo conhecer é um fazer daquele que conhece” (MATURANA; VARELA, 2010, p. 40).

4.1 O QUE É UM MÉTODO DE ENSINO-APRENDIZAGEM?

Do grego vem a ideia de que método é um caminho, uma via a ser seguida para que um fim seja obtido. Seu conceito se modifica dependendo da natureza da ciência e de seus objetivos. Para este estudo, o que interessa é a concepção de método na educação, com foco específico no ensino-aprendizagem da língua estrangeira. Nessa área, destacam-se as percepções de Anthony (1963) e Richards e Rodgers (2001).

Anthony considera o método como o estágio intermediário entre uma abordagem de ensino e as técnicas adotadas pelo professor. Por abordagem, o autor pondera as concepções do professor a respeito da linguagem e dos processos de ensino e aprendizagem. A abordagem refere-se à visão geral sobre o que é uma língua e sobre o que é ensinar e aprender uma língua. O

método, portanto, é entendido como plano geral a para apresentação e ensino da língua, enquanto que as técnicas são os recursos, as estratégias para que o método atinja a sua realização.

Na concepção de Richards e Rodgers (2001), um método é formado por três dimensões indissociáveis: a abordagem, o *design* e os procedimentos. Para esses autores, o método deixa de ser um estágio hierárquico e intermediário para tornar-se a combinação harmônica de três fatores: a abordagem, o design e os procedimentos, como mostra a figura 26.

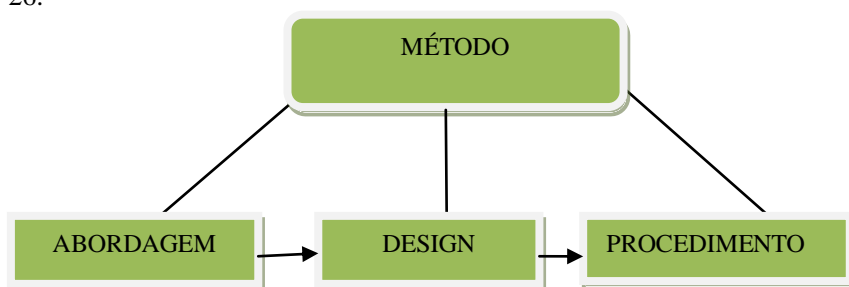


Figura 26. Relação entre elementos de um método segundo Richard e Rodgers (2001)

Este estudo se identifica com essa segunda proposição e, nesse sentido, lembra que, para os autores, o sentido de abordagem se assemelha ao conceito de Anthony, ao passo que enfatizam a importância do segundo elemento constituinte de um método – o design – que, por sua vez, agrega os objetivos de ensino-aprendizagem, as atividades, as funções do estudante e do professor, o papel do material didático e o processo de avaliação.

Compreende-se, portanto, que um método de ensino-aprendizagem está sempre conectado a uma concepção de conhecimento, ao passo que um método de ensino-aprendizagem de línguas, está, necessariamente, vinculado a uma determinada compreensão de linguagem, de língua e de como se ensina e se aprende uma língua. Seus elementos essenciais são definidos a partir da concepção de conhecimento e de aprendizagem previamente escolhidos. Ou seja, em todas as situações que envolvem aprendizagem, os processos se definem por pressupostos filosóficos, epistemológicos, psicológicos e, no caso do ensino da língua, os postulados linguísticos também se somam ao processo metodológico.

4.2 POR QUE NECESSITAMOS DE UM NOVO MÉTODO DIANTE DE TANTOS EXISTENTES?

A pesquisa mostra que os métodos utilizados nas aulas de Língua Inglesa, independentemente da nomenclatura adotada, estão voltados apenas para o “ensino”. O outro fenômeno, a aprendizagem, igualmente importante, está, de maneira geral, esquecido. Os métodos vigentes partem da concepção de que a língua é um fenômeno que faz referência ao mundo de forma a representá-lo ou espelhá-lo. Ignora-se que o sentido de mundo não lhes é imanente. Parece ser suficiente compreender a relação de significação sob o modelo de uma simples “nomenclatura”, em que se têm, de um lado, os itens verbais e, de outro, os objetos do mundo que são por eles nomeados. Nesse postulado, “as palavras são etiquetas para os conceitos e os conceitos são representações. A linguagem é uma duplicação do real, que se baseia em uma correspondência biunívoca e óbvia entre os nomes e as coisas” (KOCH; CUNHA-LIMA, 2005, p. 272).

Diante desta visão de linguagem, a aprendizagem acontece de modo fragmentado e hierarquizando, dos pontos mais fáceis para os mais difíceis. Parte do conhecimento de unidades menores da língua para as maiores, ou seja, começa com o ensino das letras do alfabeto e segue com palavras, frases e, por último, com textos. Cagliari (1999, p. 47) alerta para o fato de que “para uma criança que não sabe ler nem escrever qualquer palavra é igualmente difícil, não há nenhuma palavra fácil”. No caso observado, o método está voltado para a racionalidade, para o previsto, é, por consequência, prescritivo. Ignora que o ser humano, mesmo quando criança, tem conhecimento construído, experiências realizadas e metáforas estabelecidas desde o contato sensoriomotor com o ambiente primário de convivência.

O ensino hierarquizado e fragmentado compromete, dentre outros aspectos da língua natural, o ritmo e a entonação. Ocorre que o fluxo artificial da língua ensinada na escola se reflete na fala a partir do momento em que o sujeito consegue se comunicar oralmente. A oralidade da linguagem natural se diferencia daquela oralidade artificial apresentada pela escola. “Na linguagem oral falamos tudo junto, fazendo pausas apenas em alguns lugares. Não falamos fazendo pausa após cada palavra. Na escrita, separamos as palavras com um espaço em branco por razões ortográficas, não porque falamos desse modo” (CAGLIARI, 1999, p. 44). A fala não se interrompe a cada enunciado, mas, naturalmente, os sons se combinam e se juntam para dar maior fluidez e rapidez no enunciado. Vogal e consoante se harmonizam, se juntam e, muitas vezes, somente o contexto em que a fala é

produzida é que define o sentido da mensagem, como no exemplo na figura 27.

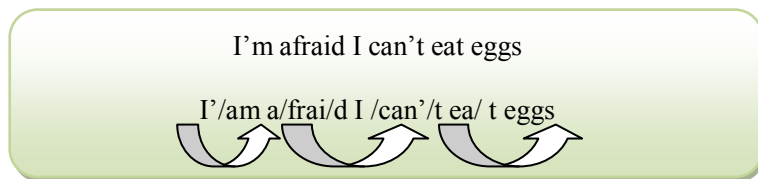


Figura 27. Exemplo da fala natural. É o fenômeno de ligação da consoante com a vogal. Demonstra que o ato da fala não acontece de forma fragmentada.

A partir do que foi constatado nas Escolas Públicas, é latente a necessidade de um novo método de **ensino-aprendizagem** que compreenda a linguagem como forma de interação humana, em que a comunicação produza efeitos de sentido, tanto no modo atual como no modo virtual e inclua o fenômeno da categorização¹²² como resultado da experiência humana, por meio da qual a individualidade do ser, sua história e saberes, constroem o sentido. Assim, a linguagem é compreendida como fenômeno vivo de formação de identidades e de transformação mútua. Para esse fim, a língua não pode ser ensinada de forma fracionada, mas como acontecimento multirreferencial e de forma rizomática. Nesta proposta de ensino-aprendizagem, a reflexão supera a repetição mecânica, típica de treinamentos. O ensino perde a característica de coletivo e contempla as peculiaridades, os agenciamentos da sala de aula – as criações, o “fazer” do estudante. Então, o processo deixa de ser linear e torna-se rizomático¹²³, respeitando-se as particularidades e individualidades de cada aprendiz.

Cada um reage de uma maneira individual à construção do conhecimento, cada um tem um caminho próprio, cada um atribui valores próprios, muito individuais, aos elementos do conhecimento

¹²² Na visão clássica, a categorização é o processo pelo qual se faz o reconhecimento de ideias e objetos, isto é, são organizados, definidos, reconhecidos e classificados de acordo com categorias, influenciando de forma vital o processo de ensino-aprendizagem das línguas.

¹²³ Segundo Deleuze e Guattari (1995), no rizoma há uma ameaça constante, mas também, uma contínua inclusão. Há muitos caminhos a explorar e, alguns, com realidades alternativas. O uno faz parte do múltiplo, estando sempre subtraído dele sem terminar em lugar algum, com múltiplas linhas e muitas vozes.

que constrói no processo de aprendizagem (CAGLIARI, 1999, p. 54).

No sentido de visualizar e, conseqüentemente, de respeitar as particularidades inerentes a cada estudante, a proposição deste método de ensino-aprendizagem para Língua Inglesa está vinculada ao uso da Tecnologia de Comunicação Digital – TCD. Na ação central do método os procedimentos indutores do “ensino” e mobilizadores da “aprendizagem” estão organizados em forma de Objetos Digitais de Ensino-Aprendizagem – ODEA. Um ODEA, na concepção deste estudo, comporta, de forma dinâmica, tanto o “ensino” quanto a “aprendizagem”. Oportuniza ao estudante a participação em situações de aprendizagem que promovem a construção do conhecimento da Língua Inglesa via interação presencial e no ambiente digital. Ao mesmo tempo, dá suporte para o professor aprimorar o seu desempenho linguístico e, em decorrência, a sua transposição didática, uma vez que abriga, dentre outras coisas, a linguagem oral que oportuniza a ambos, estudante e professor, elevar o nível de audição, de compreensão e da fala no idioma alvo.

As tecnologias digitais requeridas no método viabilizam um grau mais elevado de compreensão por parte do aluno porque elas correspondem mais estreitamente com as particularidades de cada um. O professor expõem os conteúdos de um modo aparentemente igual para todos, mas, em certo sentido, a recepção se dá de múltiplas formas tendo como base as variantes culturais e históricas presentes em cada aprendiz. A aprendizagem se torna produtiva porque se molda e se posta naquilo que cada um traz em si como potencialidades e não se baseia somente nas potencialidades expositivas do professor.

A abordagem teórica de sustentação do Método proposto, o qual é denominado “*My way*”, está fundamentada nas Ciências Cognitivas que valorizam o conhecimento experienciado – a corporeidade da linguagem – e defendem a visão prototípica¹²⁴ de categorização, isto é, os sistemas

¹²⁴ Categorização é o processo pelo qual se faz o reconhecimento de ideias e objetos, isto é, são organizados, definidos, reconhecidos e classificados de acordo com categorias. A visão prototípica de categorização se distancia da visão clássica. A prototípica considera o experiencialismo humano como fator essencial no processo de entendimento. Mente, corpo e meio comungam por igual na construção do conhecimento e na categorização do mundo. Esta concepção defende que os sistemas conceituais de categorias estão enraizados nas experiências pessoais e coletivas das pessoas, isto é, é valorizada a experiência construída de cada indivíduo. Desta forma, as categorias conceituais diferem de cultura para cultura e mesmo entre indivíduos de uma mesma cultura.

conceituais de categorias estão enraizados nas experiências pessoais e coletivas dos seres humanos¹²⁵.

Esta proposta dialoga com as pesquisas elaboradas por Piaget (1959) no que se refere às experiências primárias do sistema sensoriomotor¹²⁶, as quais são necessárias para o prosseguimento em direção a conhecimentos proposicionais como quantidade, número, dentre outros, e por Lakoff e Johnson (1980), acerca dos esquemas de imagem. Para estes autores, os esquemas de imagem emergem de certas formas básicas de atividades e interações sensoriomotoras, fornecendo, assim, uma estrutura pré-conceitual para a experiência pessoal, como também que a compreensão pessoal é moldada pela experiência e, disso, resultam os conceitos esquemáticos de imagem¹²⁷. Assim, este método envolve a compreensão de que o pensamento superior é baseado no processo sensoriomotor e que a linguagem natural antecede a linguagem formalizada¹²⁸. Concebe a valorização das diferenças culturais das categorias conceituais com forte ênfase nos esquemas de imagens sinestésicos¹²⁹ – originados na experiência

¹²⁵ A categorização de um ato, evento, episódio ou até mesmo de um objeto obedece às experiências individual e coletiva – gera uma metáfora cultural. Um exemplo são as cores usadas nas vestimentas de noivas em regiões diferentes do mundo. Na cultura ocidental é a cor branca, enquanto que na Índia usa-se a cor vermelha. Cada povo categorizou esse evento de acordo com seus hábitos, costumes, sua realidade. Significa dizer que categorizaram um mesmo aspecto social com experiências diferentes. O que faz sentido para uns, não faz para outros.

¹²⁶ As experiências primárias do sistema sensoriomotor estão intimamente ligadas à audição. É o primeiro contato do ser humano com o mundo. É o sentido mais sutil. O som da voz da mãe, as cantigas de ninar, os sons dos objetos, dos animais é a primeira informação para a construção das imagens pela criança na edificação da linguagem e na construção da consciência fonológica.

¹²⁷ Segundo Varela, Thompson e Rosch (1991, p. 233), estes conceitos têm um lógica básica, que partilha a estrutura com os domínios cognitivos nos quais são imaginativamente projetados. Estas projeções são executadas por intermédio de procedimentos de correspondência metafóricos e metonímicos que são eles próprios motivados pelas estruturas da experiência corporal.

¹²⁸ A linguagem natural está ligada ao sistema emotivo, flui naturalmente, enquanto que a linguagem formalizada está condicionada as restrições das regras. Por exemplo, em uma fala natural o sujeito pergunta : “*he is going with you?*” Apenas fez a importação de voz para a pergunta. Não se preocupou com a regra que diz: nas perguntas o verbo deve anteceder o pronome. Portanto, a pergunta ficaria assim: *Is he going with you?*

¹²⁹ Os esquemas cinestésicos são identificados como os mais básicos esquemas de imagem. São considerados os mais centrais para a experiência humana. Para Mark Johnson (1987), estes incluem o esquema “recipiente/container” – limite de

corporal – que podem ser definidos em termos de certos elementos estruturais esquemáticos, que se baseiam em objetos do mundo concreto. Para essa construção, o ser humano se comunica usando expressões corporais – gestos, sinais, posturas, vivência corporal.

O método aqui delineado comunga com a noção de que os Modelos Cognitivos Idealizados englobam tanto a estrutura proposicional quanto o esquema de imagem, como também mapas metafóricos e metonímicos. É um *frame*¹³⁰ (FILLMORE, 1985) maior e mais abstrato. Na concepção de Lakoff (1987), são estruturas cognitivas que constituem domínios onde os conceitos adquirem significação e, esta, deriva da experiência da atuação do ser humano. É o resultado da interação entre o aparato cognitivo humano e a realidade, por meio da experiência corporalizada – social, cultural e histórica. Tem um estatuto cognitivo que resulta da capacidade de categorização humana, sendo usado para compreender o mundo e para criar teorias sobre o mundo (LAKOFF, 1987).

As “matrizes da linguagem – sonora, visual, verbal-oral e verbal-escrita” (SANTAELLA, 2009, p. 27) – são respeitadas neste processo de ensino-aprendizagem, seguindo a mesma ordem natural observada quando da aquisição da língua materna. A língua é praticada e se concretiza devido ao movimento corporal dos sentidos – audição, fala, olfato, tato e paladar – instituindo a unidade entre o corpo e a psiquê que se manifesta nas memórias guardadas pelo indivíduo das experiências vividas e aprendidas, despontando, assim, a unidade indissociável entre as dimensões biológicas

distinção entre interior e exterior – o que torna possível distinguir e compreender a diferença básica entre os conceitos “dentro” e “fora”: a) esquema de “parte-todo” – de corpos e objetos; b) esquema de “ligação” – que assegura a localização de uma coisa relativa a outra; c) esquema “centro/periferia”; e d) “esquema fonte-caminho-meta”. Todas as ações envolvem um ponto de partida, uma trajetória e um ponto final. Outros esquemas centrais incluem o esquema “de cima para baixo”; “de frente para trás” e esquema de “ordem linear”. Segundo Lakoff (1987), tais esquemas se aplicam à compreensão do próprio corpo, entendido como um “*recipiente/container*”.

¹³⁰ Para Felts (1992), um *frame* “seria uma estrutura conceitual de formato proposicional, culturalmente definido, que atuaria na organização de inúmeros segmentos da realidade. Para Prestes e Finato (2004), um *frame* é um esquema textual. É um módulo cognitivo global e, quando acionado, ativa elementos na mente do interlocutor. Os elementos de um *frame* maior podem constituir-se em outros *frames*. Por exemplo, “*School*” é um *frame* maior e dele surgem outros *frames* secundários como: *students*, *teacher*, *school subject*. Estes, por sua vez originam outros *frames*. *Students* pode originar: *boys*, *girls*, dentre outros. É uma teia. Um se conecta no outro fazendo sentido.

e psicológicas do ser humano. A “experiência humana” atua como ponto essencial para a autocompreensão na cultura do ensino de línguas estrangeiras com o foco central na “*enação*¹³¹”. A concepção enativa substitui a “representação” pela “ação”. A ação, segundo Varela (1990), está entendida como **atuar** ou emergir (grifo do autor). É o organismo operando no seu meio. “Na abordagem enativa – ou na enação – segundo Varela, Thompson e Rosh, (1991, p. 21), os elementos mentais são vistos como resultantes da atuação de entidades corporais no mundo físico”. Com base nestes pressupostos, a emoção e a linguagem norteiam a proposta aqui delineada.

4.3 DESIGN DO MÉTODO

Sob a premissa de que “as emoções guiam o fluir do comportamento humano e lhe dão seu caráter de ação” (MATURANA; REZEPKA, 2008, p. 29), este método de ensino-aprendizagem centraliza o foco no desenvolvimento da “consciência fonológica” do estudante. Para tal, a ênfase é dada, inicialmente, na audição e na oralidade, para, posteriormente, se dedicar aos aspectos relacionados à leitura e à escrita. Somente num estágio mais adiantado é que a atenção do ensino se volta para a estrutura da língua – gramática e metalinguagem¹³² – quando há condições estruturais desenvolvidas para “a aprendizagem consciente da língua”. É o tempo e a exposição necessária para a criação da consciência linguística do aprendiz, a qual favorece o desenvolvimento cognitivo.

Por compartilhar da visão “prototípica de categorização”, (VARELLA; THOMPSON; ROSCH, 1991, p. 25), esta proposta sugere que o ensino tenha início pelo “vocabulário”, ou seja, por palavras que contenham maior prototipicidade – sentido concreto – para, na sequência,

¹³¹ Segundo Varela, Thompson e Rosh (1991), esta ideia da atuação é presentemente mais conhecida como cognição situada (*situated cognition*), no sentido de que a cognição existe como uma conjunção (ou interligação) material entre um organismo e o meio em que se situa.

¹³² A metalinguagem é a linguagem sobre a linguagem. A metalinguagem se refere às atividades linguísticas, cuja função única é descrever a linguagem, relaciona-se à atividade de falar sobre as palavras. A metalinguagem pressupõe consciência. É a consciência que permite que se façam declarações explícitas sobre a linguagem e seus usos. Toda metalinguagem pressupõe consciência. Consciência linguística, portanto, é o uso consciente da linguagem. Tem um foco linguístico específico. Nesse entendimento, a consciência linguística pode focar determinado segmento linguístico – fônico, mórfico, sintático, semântico, pragmático, textual (POERSCH, 2000).

abordar expressões de sentido abstrato. “*School*”, por exemplo, é um substantivo concreto, visível de fácil identificação e aprendizagem. “*To study*” é uma noção mais abstrata para o aprendiz. Ele precisa ligar essa ideia a outra para aprender o sentido que “*study*” representa, mas, se estiver associada a uma noção concreta – “*school*” – internalizará o sentido e fará novas ligações e novas aprendizagens.

O foco do ensino de vocabulário com sentido mais significativo para o estudante evoca ações corporais e resgata as metáforas¹³³ mais fundamentais, que estão diretamente ligadas às percepções que a pessoa tem da realidade, começando pela relação com seu próprio corpo, demonstrando que mente e corpo são interdependentes. Assim, brota um nível básico de conceitos que se sustentam, em parte, por meio de esquemas motores e da capacidade de percepção e formação de imagem. “A ativação das áreas sensoriomotora e cortical constituem o que se chama de metáforas primárias” (VARELA; THOMPSON; ROSCH 1991, p. 227). Essas metáforas primárias permitem uma conceituação de julgamentos abstratos na base de padrões inferenciais usados no processo sensoriomotor, que está diretamente ligado às ações corporais.

As experiências pessoais alimentam a criação das metáforas de cunho cultural – que são próprias de cada língua; portanto, há variações de um sistema linguístico para outro. Daí a necessidade de trabalhar com a criação da consciência fonológica do aprendiz na língua estrangeira antes de inserir a metalinguagem e a decifração da escrita por meio da leitura. Isto possibilita a criação de metáforas no contexto novo e também associá-las às já construídas pelas experiências na língua materna e também às universais¹³⁴ e, somente a partir de então, chegar às metáforas múltiplas e complexas, que se encarregam de contextualizar os conceitos abstratos mais importantes¹³⁵. Cada metáfora complexa, por sua vez, é construída a partir

¹³³ Lakoff e Johnson (1980) definem metáfora como uma das ferramentas mais importantes usadas pelo ser humano para tentar compreender parcialmente o que não pode ser compreendido totalmente – os sentimentos, experiências estéticas, práticas morais e consciência espiritual. Esses esforços da imaginação não são desprovidos de racionalidade, uma vez que para usar a metáfora emprega-se a racionalidade imaginativa.

¹³⁴ Quando as experiências corpóreas no mundo são universais, logo, as metáforas primárias correspondentes são universalmente adquiridas.

¹³⁵ Exemplifica-se o que se diz com a expressão “*I don’t care*” (eu não me importo, isso não me interessa). É de sentido abstrato, mas se ao se expressar a pessoa movimentar os ombros, o ouvinte associará o gesto a um significado comum para ele. Compreenderá a mensagem e sempre que ouvir essa expressão lembrar-se-á do movimento corporal que viu quando aprendeu. A palavra “*patterns*” (padrões) é de

de metáforas primárias, e cada metáfora primária está incorporada no mundo por meio das experiências corporais – experiência sensoriomotora.

De tal modo, tanto o sistema metafórico primário quanto o complexo são representados pelos Modelos Cognitivos Idealizados – MCI – que fazem parte do sistema cognitivo inconsciente. Lakoff e Johnson (1999) orientam que os MCI englobam tanto a estrutura proposicional e o esquema de imagem, quanto os mapas metafóricos e metonímicos. Portanto, para os autores, os efeitos prototípicos são considerados subprodutos de estruturas cognitivas complexas, em decorrência da forma pela qual os conhecimentos e as experiências são organizados na mente humana. Consequentemente, conclui-se que a aprendizagem de vocabulário, como ocorre de forma natural em relação à língua materna, antecede o ensino da leitura e da gramática.

A expansão da competência lexical é um dos aspectos fundamentais para proporcionar a interação e a conversação na língua alvo. É também a base para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Com o conhecimento de vocabulário de sentido concreto, o estudante pode fazer inferências no texto na busca da compreensão dos sentidos abstratos e chegar à mensagem, à compreensão do contexto – foge da simples decodificação de sinais e símbolos, com capacidade de perceber a interação entre o que ele já sabe e o conteúdo do texto, formando novos sentidos, novos significados.

Para que a consciência fonológica se efetive, sugere-se que o ensino-aprendizagem da LI tenha início pelas matrizes sonora e verbal-oral da linguagem, antes da introdução do código escrito. Neste sentido, o conteúdo é apresentado oralmente – na língua estrangeira – com o apoio sonoro e visual da Tecnologia de Comunicação Digital e dos Objetos Digitais de Ensino-Aprendizagem. Os jogos de linguagem como: jogos de escuta, jogos com rimas, consciência de fonemas iniciais e finais, consciência de palavras e frases, consciência silábica ajudam no desenvolvimento da consciência fonológica e posteriormente na consciência linguística. O uso da LI ocupa grande espaço da aula nos estágios iniciais de ensino-aprendizagem do idioma e seu emprego se amplia de forma progressiva no decorrer do avanço do processo.

Os novos conteúdos são apresentados de forma a conectá-los aos interesses dos aprendizes – suas experiências pessoais – e aos conceitos já

sentido abstrato mais profundo e difícil de associar a um movimento corporal. Nesse caso há que se construir essa metáfora na própria língua estrangeira associando algo concreto a ela.

conhecidos pelos estudantes – os subsunçores¹³⁶. Antecipa-se a ideia do conteúdo novo a ser explorado por meio de amplo e significativo vocabulário referente àquele contexto, de acordo com o nível de conhecimento linguístico do aprendiz.

A língua portuguesa exerce, inicialmente, função importante no processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira. Promove a familiarização com o processo artificial do ensino do idioma estrangeiro, principalmente nos estágios iniciais, seja com crianças, seja com adultos. Porém, ao passar dessa fase, é necessário deixar gradativamente o espaço para o idioma estrangeiro até que se torne predominante e exclusivo na sala de aula.

A construção da consciência linguística, ou o ensino-aprendizagem da gramática, recebe tratamento de forma a induzir, a instigar o estudante a aprender tal conhecimento – sempre de modo a estar conectada às experiências pessoais dos estudantes. Os itens gramaticais são graduados de acordo com o assunto estudado e não de forma hierárquica, do mais fácil para o mais difícil. É o contexto que define o tópico gramatical. É desnecessário enfatizar conjugações verbais, memorização de regras¹³⁷ gramaticais na tentativa de garantir o conteúdo para o ano seguinte, como até hoje tem sido feito nas aulas de inglês. Nesta proposta, evita-se a sequência rígida dos conteúdos gramaticais, mas, quando necessário, deve-se apresentar a estrutura adequada e condizente, sempre de forma contextualizada. Em uma situação natural de conversação, ocorrem interlocuções no passado, presente e futuro de forma dinâmica, sem fragmentação; sendo, pois, dispensável se esperar o momento do estudo daquele tópico específico, por exemplo, dos tempos verbais para explicar seu emprego, criando situações puramente artificiais. Portanto, o estudo da

¹³⁶ Segundo Ausubel (1976), “para que uma aprendizagem seja significativa, o novo conteúdo deve estar relacionado a conteúdos prévios importantes do aprendiz, ou seja, a **conceitos subsunçores** relevantes”. Conceitos subsunçores são o mesmo que conceitos prévios importantes construídos pelos estudantes, ou seja, as metáforas construídas a partir das experiências individuais.

¹³⁷ Segundo Cagliari (1998, p. 46), o uso da memória, nas atividades escolares, é muito importante e não deve ser confundida com a prática de promover o ensino baseando-se no já dominado. A memorização é fundamental no processo de aprendizagem. [...] Faz parte do processo de reflexão, trazendo para a prática do aprendiz todos aqueles conhecimentos necessários para que tome decisões corretas. [...] É preciso não confundir o memorizar que vem da reflexão com um simples repetir, que vem de um exercício vazio de repetição controlada. [...] São duas realidades muito diferentes. Memorizar é fundamental: repetir padrões do já dominado não é uma prática escolar saudável.

gramática e da escrita acentua-se após a ênfase na oralidade. Para esse fim, o uso da TCD e dos ODEA é de fundamental auxílio. Além de trazer a matriz oral do idioma, ilustra o significado, enfatizando o aspecto visual e o sonoro.

No estudo do vocabulário enfatizam-se as expressões com sentidos mais prototípicos, como é o caso dos substantivos concretos, cuja definição promove uma visão geral da situação e induz à compreensão de aspectos com menor prototipicidade, ou seja, sentidos abstratos, como os advérbios, as preposições, as conjunções, os artigos e alguns verbos de sentido de menor prototipicidade e, até mesmo, substantivos com sentido abstrato. Os mais prototípicos, normalmente, são substantivos, adjetivos e verbos de sentido imperativo – *go, close the door, sit down, get up* – (vá, feche a porta, sente, levante ou que indicam ação concreta que podem incluir o corpo no movimento e na compreensão – *walk, eat, paint, write* (caminhar, comer, pintar, escrever). As demais categorias linguísticas vêm posteriormente, de maneira adicional e, normalmente, são identificadas de forma indutiva, uma vez que os estudantes já dominam os conceitos de sentido prototípicos e, assim, a indução ocorre naturalmente (de forma natural).

Na figura 28 está expressa a representação gráfica dos passos acima descritos e que fazem parte do método proposto.

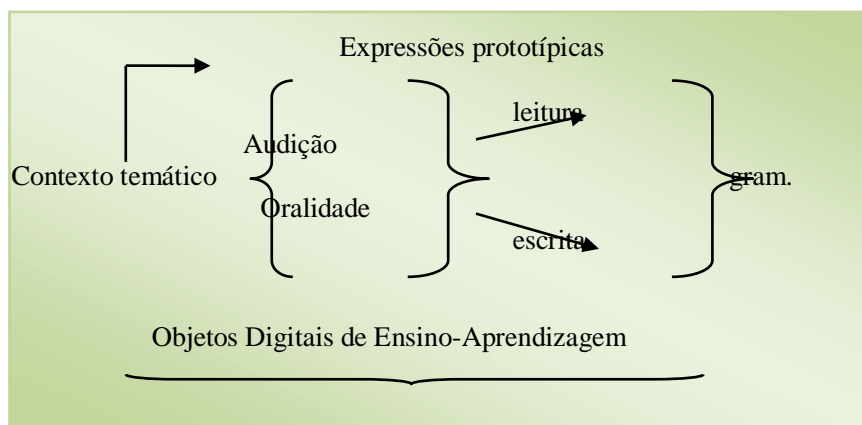


Figura 28. Passos do método *My Way*.

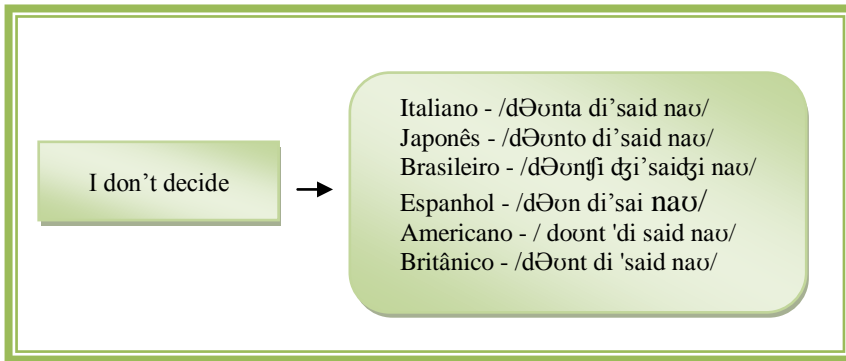
No método *My Way* o aprendiz é incentivado a, primeiramente, ouvir, compreender e executar as orientações dadas pelo professor ou por

outro intercessor, que pode ser, como nesta proposição, uma tecnologia digital.

As atividades de compreensão auditiva – pronúncia, ritmo, entonação – estão relacionadas à fluência oral e à construção da consciência fonológica. A ampliação da dificuldade da oralidade é gradual, de forma a prosseguir com segurança sobre os conteúdos ministrados nas etapas anteriores. A prática oral se preocupa com a entonação, ritmo e acento, com foco, inicialmente, em uma variante padrão da língua. Nesta proposta sugere-se tanto a variante norte-americana (AME) como a britânica (BRI), pela originalidade e universalidade. Reconhece-se a importância das diferentes variantes disponíveis no ciberespaço e ao alcance de todos. Porém, somente após a formação da consciência fonológica em uma delas é que a apresentação de outras variantes linguísticas trará resultados positivos; isto porque, de uma palavra à outra e de um falante a outro, o som de um determinado fone pode variar consideravelmente e confundir o seu entendimento e, por decorrência, a sua pronúncia. Portanto, entende-se que para estudantes iniciantes é improdutivo focar o ensino-aprendizagem no chamado inglês internacional¹³⁸. Pode gerar má compreensão sonora e rejeição à aprendizagem do idioma. O exemplo do quadro 4 – *don't decide now*¹³⁹ – mostra a vasta diferença na pronúncia de pessoas de diferentes partes do mundo.

¹³⁸ Experiência feita por uma escola de idiomas, com uma turma de estudantes adolescentes, de 11 a 13 anos – iniciantes em inglês – em 2011, demonstrou fracasso na compreensão sonora e aquisição da oralidade. Foi usado um material didático que trazia o inglês internacional. Cada unidade apresentava de 3 a 5 falantes de origem diferente. No final do ano eles se mostraram “perdidos”, sem uma referência no quesito da oralidade e muito não quiseram retomar para as aulas no ano seguinte.

¹³⁹ Não decida agora (tradução nossa). Exemplos retirados de uma aula online. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=yGPXKsFjyos&NR=1>> acesso em jan. 2013.



Quadro 4. Representação fonética de variações na pronúncia retirada de uma aula de inglês. Disponível <<http://www.youtube.com/watch?v=yGPXKsFjyos&NR=1>>.

Inicialmente, durante a prática oral, o professor deixa as mais diversas situações de oralidade fluírem naturalmente. É irrelevante a preocupação tanto com a precisão da pronúncia quanto com o emprego exato da gramática. O objetivo centra-se no desenvolvimento da audição e da compreensão, bem como no exercício da espontaneidade. A fala complementa o processo iniciado pela capacidade de ouvir e de compreender.

A construção da consciência fonológica passa também pela consciência fonética. A articulação dos sons possibilita a identificação e o reconhecimento sonoro dos fonemas da língua alvo. Na medida em que o som é articulado a audição é acionada e junto com o movimento de realização dos sons vem o seu reconhecimento. O sistema articulatório faz parte do processo da fala que, bem exercitado, promove o autoconhecimento do aprendiz e a percepção de seu potencial a respeito do ato de falar. O aparelho fonador necessitará da referência de modo e local para o ato de articular os sons. Tanto os sons que não fazem parte da língua portuguesa, quanto aqueles que existem, mas têm pontos e lugares de articulação diferentes, merecem cuidado na sua realização porque demandam novos movimentos do aparelho fonador. O movimento da face, a abertura da boca, o movimento da língua e dos lábios promovem a percepção corporal do aprendiz e a sua desinibição em relação à pronúncia do idioma novo. Essas atividades, uma vez realizadas com o estudante iniciante, preferencialmente em frente a um espelho, fazem com que ele se observe e entenda os movimentos necessários para a fixação de tal prática. Muitos problemas com a articulação dos sons do inglês acontecem por não terem sido praticados no momento oportuno. Trata-se de conhecimento técnico e, por isso, deve-se haver treinamento para tal. Esse trabalho,

portanto, vem junto com o objetivo de desenvolver a consciência linguística dos estudantes e, em particular, sua consciência fonológica, de forma a prepará-lo cognitivamente para aprender a ler e a escrever.

Os educadores que ensinam consciência fonológica descobriram que, fazendo isso, aceleram o crescimento de toda a turma em termos de leitura e escrita, ao mesmo tempo em que reduzem a incidência de crianças com atraso na leitura. [...] O desafio é encontrar formas de fazer com que as crianças notem os fonemas, descubram sua existência e a possibilidade de separá-los. [...] a rima, o ritmo, escuta de sons, diálogos são formas de criar essa consciência (ADAMS, *et al.*, 2006, p. 19-20).


Vale lembrar que os sons individuais dos fonemas escapam da atenção do ouvinte no ato da compreensão do discurso oral. Os sons são produzidos automaticamente com o foco no enunciado. Ocorrem obstruções sonoras – omissões ou junções de fonemas – que, naturalmente, fazem parte do processo da fala. Por isso, não só a audição de ritmos, rimas e entonações contribuem com a construção da consciência fonológica, mas a autoprodução do falante. O uso do aparelho fonador no ato de articular o fonema proporciona a compreensão, mesmo que inconsciente, do modo e lugar de ocorrência de determinado som. Um som do inglês como o / m /, aparentemente simples para brasileiros, traz características próprias que o estudante aprende após articulá-lo de forma adequada, sentindo o movimento do trato vocal. Esse som também existe em português no final das palavras, assim como no inglês – também, *am*, *Sam*, – porém, nesta língua é necessário encostar os lábios para articulá-lo. É um som bilabial. Neste processo transparece a obstrução do som pela via oral, o qual é produzido essencialmente via nasal. A produção desse mesmo som em português também é nasalizada, porém, os lábios permanecem abertos dando suavidade à realização e, diferentemente do inglês, é concretizada sem interrupção.

A ausência da compreensão fonológica afeta negativamente a oralidade e, conseqüentemente, interfere no processo de aquisição da leitura e da escrita. Os fonemas são unidades da fala que são representados pelas letras de línguas alfabéticas. Para escrever o aprendiz carece interpretar o som e saber qual é o símbolo gráfico que o representa. De forma contrária, para ler o aprendiz necessita saber qual som está sendo representado por aquele símbolo. Esse é um conhecimento consciente dos fonemas. Difere da habilidade natural que permite a produção da fala na língua materna e que é

alimentada e fortalecida pelas experiências vividas e pelas metáforas construídas pelo falante. Como defendido anteriormente, o uso de ODEA concilia o processo natural da fala com o conhecimento consciente dos fonemas da língua.

Em relação à sonoridade, o exercício de ouvir diferentes sons – em diferentes tonalidades, frequências e ritmos – desenvolve a acuidade e a expansão da audição. É um primeiro passo para a criação da consciência fonológica. As atividades lúdicas, notadamente com música, são essenciais nesse estágio. Aí se sugere o uso das diversas possibilidades e facilidades que a TCD pode oferecer.

Muitos aprendizes em estágios adiantados encontram dificuldade em compreender e em pronunciar palavras e expressões, ou mesmo em ler um texto em voz alta por não terem tido a prática adequada, nem exercitado e ampliado as potencialidades da audição. A atenta escuta da própria produção sonora – articulação do som e expressões – é um passo essencial para a articulação correta e pelo resultado que acontecerá na fala. São fenômenos estreitamente interligados e que se sucedem cumulativamente. Na medida em que de forma cuidadosa, ouve o som que está articulando o aprendiz passa a identificar o local no aparelho fonador, bem como o modo de realização mais acertada para aquele som específico. Palavras com articulações bem definidas podem ser confundidas e, devido a uma articulação errônea, passar adiante outro significado. Por exemplo, a palavra *THIN* /θin/ tem um som inicial que não existe no português. Por falta de treinamento na audição e na articulação, pode ocorrer de essa mesma palavra ser pronunciada de forma a produzir significados distantes de seu real sentido, conforme exemplo do quadro 5.

Som que não existe em português	/θ/
<i>THIN</i> /θin/ <i>ELEGANTE</i> 	<i>SIN</i> /sin/ - PECADO <i>FIN</i> /fin/ - NADADEIRA <i>TIN</i> /tin/ - LATA

Quadro 5. Transcrição fonética e comparação de pronúncia da palavra “THIN”.

Focado nos ensinamentos da natureza, sobre como a criança fala e absorve conhecimento formal, a aquisição da leitura em particular é precedida pela aquisição de outras habilidades, notadamente as habilidades auditiva e oral. Em sala de aula se incentivam formas diversas de produção,

como diálogos naturais sem memorização, cantos, recitação, rimas e jogos. São formas de fazer com que o aprendiz iniciante note os fonemas e desenvolva, com o passar do tempo, a consciência fonológica. Adams et al. (2006) argumentam que, embora uma série de diferentes níveis de consciência linguística esteja, de uma forma ou de outra, pressupostas nos diálogos ou em atividades de instrução inicial de leitura, já foi demonstrado que a consciência da criança acerca dos fonemas – dos sons da fala que correspondem às letras – tem um poder preditivo único, sendo responsável por grande parte da variância na proficiência na leitura. Adams (1990) expõe que o nível de consciência fonológica de uma criança é considerado o indicador individual mais forte do êxito que ela terá em aprender ou não a ler. A alerta é para os leitores de línguas alfabéticas. “Os que alcançam êxito têm a consciência fonológica bem desenvolvida, ao passo que, os que carecem dela, certamente necessitam se esforçar mais” (ADAMS, 1990, p. 43). O resultado do esforço para ler é produzido a partir da associação dos elementos linguísticos com os elementos conceituais em um MCI.

Para propiciar o desenvolvimento fonológico é recomendável que o professor se ocupe com a fonologia da língua que restringe a produção dos sons da fala por razões biológicas e ambientais. As limitações biológicas referem-se à articulação – a produção motora articulatória dos sons. Portanto, o uso da Língua Inglesa na sala de aula é fator positivo para a realização desse processo. A Língua Portuguesa pode ser usada no sentido de situar e confortar o aprendiz para que ele entenda as coordenadas da situação de ensino-aprendizagem, mas aos poucos, precisa deixar o espaço para a LI. A TCD pode ser a grande aliada nessa etapa também em termos de relação professor-estudante. Ao se posicionar entre quem ensina e quem aprende as novas tecnologias, amenizam as possíveis deficiências perceptíveis pelo professor com a língua alvo e oferecem possibilidades e oportunidades de contato com os diferentes materiais audiovisuais que estão disponíveis no ciberespaço, prontos para serem utilizados nas aulas de LI.

O método *My Way* defende a aprendizagem de LE como um processo correspondente e similar àquele verificado na aquisição da primeira língua. Neste processo natural, determinados gestos corporais manifestados pela criança, como estender a mão para pedir a mamadeira, são precursores da oralidade. Tais gestos podem sugerir uma resposta a um pedido verbal da mãe; portanto, comungam com a audição. Ao ouvir um comando ou uma solicitação, a criança, primeiramente, reage corporalmente, através de gestos ou sinais – geralmente compreendido pelos interlocutores. É a forma com a qual se comunica com o mundo exterior a ela antes mesmo de iniciar a produção da linguagem verbal-oral.

Por isso, fatores emocionais e efetivos cultivados e desenvolvidos desde a mais tenra idade desempenham funções essenciais na aprendizagem de uma língua. Asher (1972) argumenta que o envolvimento corporal do estudante na aprendizagem de um idioma reduz a ansiedade, o estresse, cria um humor positivo e facilita o processo.

Habilidades de movimento corporal envolvem o sistema sensoriomotor e têm a função de proporcionar a associação do corpo com o intelecto num sólido caminho rumo à aprendizagem. Os movimentos corporais acompanham e acentuam a capacidade auditiva, bem como enfatiza a fala. As ações físicas para níveis introdutórios ajudam na aquisição de um novo idioma. O corpo e a mente trabalham de forma contígua na construção das metáforas linguísticas primárias que servirão de base para a fala, a leitura e a escrita. Sabe-se que a compreensão e a interpretação se sustentam, principalmente, no conhecimento prévio do leitor, em suas próprias metáforas.

A edificação do vocabulário depende de ações que envolvem o sistema sensoriomotor. O envolvimento do corpo na compreensão da abstração da linguagem corporifica-a e o aprendiz desenvolve os Modelos Cognitivos Idealizados (MCI) – mapas cognitivos – com certas estruturas linguísticas de forma concreta e natural. Um estímulo verbal incita um movimento corporal, atendendo a uma solicitação imperativa ou a uma expressão natural de uma conversação. A natureza dos MCI toma por base “a cognição humana que está inextricavelmente ligada à experiência corpórea, social, cultural e histórica fazendo com que as categorias produzidas pelo sistema conceitual humano possam ser simultaneamente, cognitivas e culturais” (FELTS, 2007, p. 90). A figura 29 demonstra que a emoção e a linguagem emanam da camada da inteligência emocional, de onde brotam as expressões espontâneas da conversação e da interação. O inconsciente abriga as metáforas, as experiências subjetivas e as imagens mentais induzidas e produzidas com a ajuda do sistema sensoriomotor – que age emocionalmente – e que são conduzidas pelo processo neuronal. É onde residem os Modelos Cognitivos Idealizados que abrigam a língua no nível abstrato associada a imagens concretas, que representa o sistema conceitual humano.



Linguagem e emoção

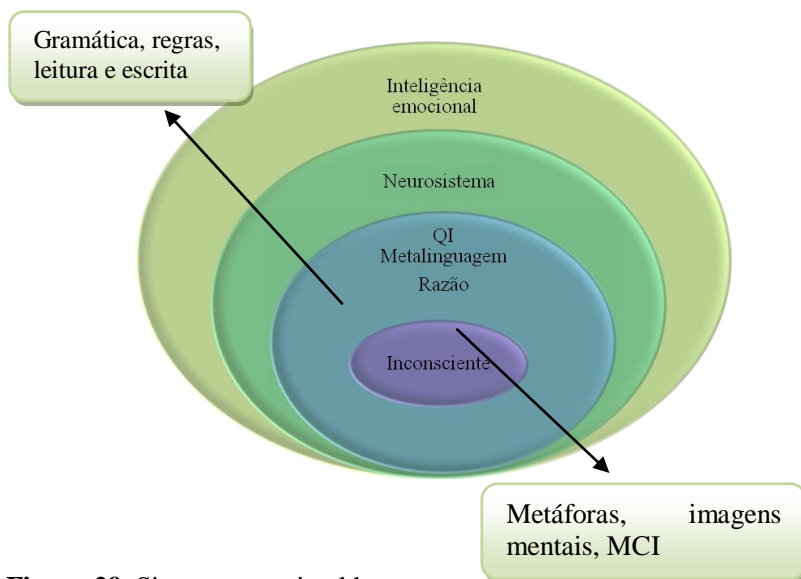


Figura 29. Sistema conceitual humano.

O exemplo a seguir reafirma a posição de que a comunicação é anterior à oralidade. Na língua materna, alguém pede a uma criança de colo que dê um beijo em outra pessoa. Em resposta, de imediato ela leva a mãozinha à sua boca e, em seguida, a direciona para quem intencionalmente deseja entregar o beijo. A criança executa a tarefa corretamente porque ouviu a verbalização e viu o gesto executado anteriormente por diversas vezes, sempre com um mesmo sentido. Isso lhe permitiu construir a metáfora primária correspondente, que é acionada ao ouvir a solicitação. São os conceitos de nível básico que entram em ação.

Aprofundando o exemplo: numa aula de língua estrangeira, a professora dá os seguintes comandos aos alunos: *Students, clap your hands! Sit down! Stand up! Ou give a kiss!*¹⁴⁰ Se os estudantes não entenderem nada na nova língua, certamente não haverá manifestação alguma, porque não fazem a mínima ideia do que se trata. Porém, se juntamente com a solicitação a professora fizer o gesto da ação solicitada, eles a seguirão e irão atender a cada uma das ordens. Quando solicitados novamente, certamente farão a associação direta das palavras com o gesto solicitado e a professora poupará a necessidade de qualquer indução gestual. Nos estágios iniciais é fundamental que haja associação do corpo à visão, à audição e à

¹⁴⁰ Estudantes, batam palmas! Sentem! Levantem! (tradução nossa).

fala. É o momento propício para a construção dos esquemas de imagens sinestésicos na língua alvo.

A cobrança que se faz a respeito da fala individualizada da criança pode ficar para as etapas seguintes. Em ações imperativas ou de comando, conforme descrito no exemplo acima, pode ocorrer de a criança trocar o gesto solicitado por outro qualquer. Por isso, é normal e mais fácil compreender primeiramente os substantivos concretos, que são mais visuais, antes de verbos, que são mais abstratos. Os verbos, cujas ações podem ser expressas através de movimentos corporais, ajudam na compreensão do seu sentido. *Walk* (caminhar) *swim* (nadar), *play football* (jogar futebol), *Catch the Ball* (pegar a bola)! *Open the book* (abrir o livro.), dentre outros. Estes são alguns exemplos de expressões que oportunizam a utilização da imaginação do aprendiz na busca dos modelos de esquemas de imagem. São conceitos apreendidos de forma direta e utilizados, metaforicamente, para estruturar conceitos complexos. Esses modelos possuem uma “natureza corpórea-cinestésica, isto é, agem pela percepção que se possui do corpo, do movimento corporal e do formato dos objetos” (FELTS, 2007). São atividades que enriquecem a aula e envolvem os estudantes mental e corporalmente com caráter natural, semelhante ao processo da língua materna.

Uma vez desenvolvido este processo é que se começa a dar ênfase à fala e às outras habilidades. Com esse procedimento, o aprendiz iniciante internaliza o mapa cognitivo da língua alvo. O mecanismo da produção da fala começará a funcionar espontaneamente quando a base da língua estiver estabelecida pelo desenvolvimento da experiência auditiva.

Uma condição importante para a aquisição da língua é a ausência de estresse. Assim, esta proposta se espelha nas condições inerentes à aquisição da língua materna, que ocorre em ambiente sem ansiedade, sem formalidade e de forma natural. A compreensão sonora segue princípios naturais, contando com a linguagem visual – a audição acompanhada com ações do aparelho sensoriomotor. A figura 30 retrata graficamente a composição do método *My Way*.

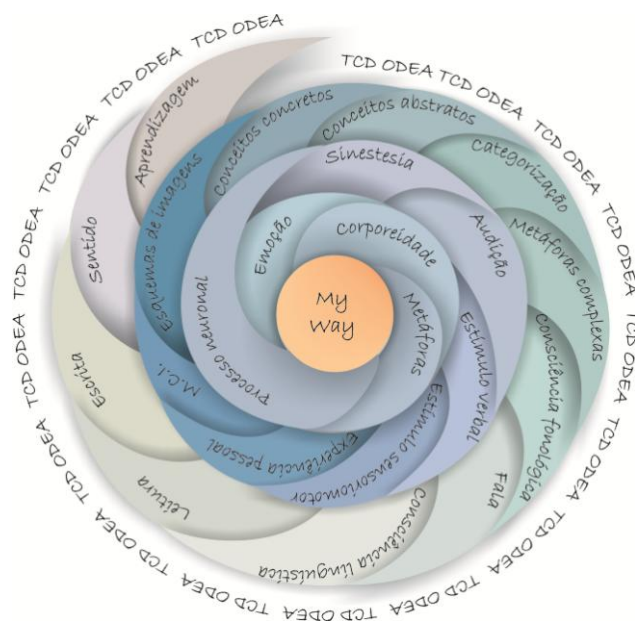


Figura 30. Design gráfico do método *My Way*.

O movimento corporal é um marcador para a compreensão, a organização e o armazenamento do insumo linguístico, dando oportunidade para a internalização da língua, que pode acontecer em *chunks*. Com o passar do tempo, esses blocos de informações vêm à tona, como um histórico de conteúdos, no momento em que o indivíduo se expressa, seja por meio da oralidade, da escrita ou por meio de gestos corporais de forma a produzir sentido e a verdadeira aprendizagem.

Diante dessas premissas, o método *My Way* propõe os seguintes objetivos:

4.4 OBJETIVOS

O objetivo geral do método *My Way* é desenvolver a capacidade de interação comunicativa do estudante em Língua Inglesa de forma que adquira habilidades de ação no mundo em que vive, com competência, como um ser capaz de viver no autorrespeito e no respeito pelo outro. Para isso, necessita-se desenvolver a consciência fonológica e linguística do estudante. Inicia-se com a atenção voltada para a audição e para a compreensão em Língua Inglesa como ponto de partida para a aquisição da

linguagem verbal-oral e verbal-escrita. Para atingir este propósito preveem-se ações envolvendo prioritariamente a TCD como intercessora, juntamente com a ação do professor no processo de ensino-aprendizagem, no sentido de facilitar a arte de ensinar e o modo de aprender. Para tanto o método prioriza os seguintes passos:

- Dar ênfase na audição e na oralidade do idioma na direção da construção das consciências fonológica e linguística;
- Criar situações para que os estudantes desenvolvam a comunicação oral e sejam capazes de responder adequadamente a situações que envolvam o uso da nova língua: perguntar, responder, argumentar, informar, apresentar e defender ideias básicas na língua alvo, compreendendo os principais domínios semânticos da mensagem e empregando a gramática de forma compreensível;
- Desenvolver atividades que enfatizem a audição e a fruição de diferentes sons a fim de promover a expressão e a comunicação em LE;
- Introduzir gradualmente o estudo da gramática de forma gradual e indutivamente, preservando a sua contextualização de modo que faça sentido para o aprendiz;
- Desenvolver atividades de movimento corporal, proporcionando momentos em que o estudante possa imitar os colegas, o professor e outros intercessores. Repetir as próprias atitudes ou as atitudes de terceiros com voz ou com gestos tem o sentido de conhecer o próprio corpo por meio da exploração de suas habilidades físicas, motoras e perceptivas, reconhecendo sensações físicas e psicológicas, que é uma forma de conhecimento de si e do mundo que o cerca;
- Ampliar as diferentes linguagens expressivas, proporcionando atividades que envolvam os demais sentidos além da fala – visão, tato, olfato e audição;
- Ensinar a linguagem verbal-escrita para iniciantes, priorizando o vocabulário de modo a observar a prototipicidade do significado para dar vazão ao desenvolvimento de Modelos Cognitivos Idealizados na Língua Inglesa.

4.5 A FUNÇÃO DO PROFESSOR

No método *My Way*, o professor é visto como intermediador ou intercessor no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa e dele se espera que assuma a responsabilidade de realizar com desenvoltura a tarefa para a qual está designado. Por mais contraditório que possa parecer, uma das tarefas primordiais é saber o momento de ceder espaço para que o

aprendiz construa seu conhecimento da língua com base em suas próprias experiências, sua história e sua base vivenciada de conhecimento e cultura. “Os seres humanos vivem no presente; o futuro é um modo de estar no presente e passado também” (MATURANA; REZEPKA, 2008, p. 9).

A tarefa educacional, no que se refere à função do professor, consiste na criação de espaço e ambiente que facilitem ao estudante a aceitação de si e do outro em sua totalidade, como também na aprendizagem do conhecimento técnico, tendo em conta que a emoção, sintetizada pelas relações estabelecidas entre os membros do grupo, incluindo o professor como guia, exerce função significativa na aprendizagem.

Em se tratando de conhecimento técnico, que propicia o desenvolvimento da consciência fonológica do estudante, se espera que o professor conheça com margem de segurança a estrutura da língua, especialmente da fonologia, isto é, que disponha do conhecimento das regras inconscientes que comandam a produção da fala. Como espaço de convivência harmoniosa e facilitadora da transmissão e da criação de conhecimento, a sala de aula pode servir de lugar sem preconceitos, onde prevalece o respeito mútuo. Ali, as atividades de ver, ouvir, cheirar e tocar devem ser exercidas visando à construção do fenômeno que se antecipa à construção da consciência linguística e, ao mesmo tempo, trabalha em favor da elaboração das metáforas que, durante a vida, servirão de referência na categorização da realidade.

O professor é um guia que orienta o estudante na busca e na edificação do conhecimento, utilizando as mais diferentes fontes existentes. O professor tem o amplo papel que lhe assegura perguntar em determinadas situações e a responder em outras, ordenando a liberdade de fluência do conhecimento, interagindo e redirecionando quando necessário. Está atento para promover oportunidades para que o aprendiz use a língua, observando, executando e elegendo possíveis erros, os quais devem servir de base para revisões e aprofundamentos ou até mesmo como tema de uma aula subsequente. O professor não é a única fonte de conhecimento linguístico, nem exerce a função principal nesse campo. O método sugere que ele divida essa função com a TCD e os ODEA e até com os alunos. Porém, o professor é, por excelência, o condutor do processo, mostrando os diversos caminhos com passagem pela afetividade, aceitação e orientação.

No desempenho de sua função, é pré-requisito que o professor saiba lidar com a TCD. Suas ações não estão centradas puramente no ensino, mas, sobretudo, em propiciar oportunidades de aprendizagem, como o melhor tipo de exposição por meio do qual o estudante possa internalizar regras básicas do novo idioma sem ser exposto, logo de início, a regras gramaticais. Carece ter objetivos definidos em cada aula e entender tê-los

cumprido ao final. Com base nas aulas que se sucedem estar sempre em alerta para o progresso e para as dificuldades diárias dos estudantes.

De modo geral, os programas curriculares preveem certa flexibilidade de modo que possam ser introduzidas questões pertinentes ao contexto do estudante e da turma de estudantes que surgem no decorrer do período. Por isso, o professor é responsável em promover um bom ambiente de aprendizagem. Conta também com as Tecnologias de Comunicação Digital como elementos motivadores e colaboradores no processo de ensino-aprendizagem. É o motivador e o condutor, utilizando todas as ferramentas disponíveis – oralidade, gestos corporais, dramatização, recursos audiovisuais – para que o processo ocorra visando os melhores resultados. É responsável pelo material didático de sala de aula, bem como pelo uso mais adequado. Elabora, prepara e pesquisa outros materiais na internet e adapta para a realidade, mais condizente com aquela vivida pelos alunos, de forma que a língua enfatize o significado para a compreensão da mensagem. Olha para os aprendizes e tenta enxergar o mundo vivido por cada um para entender se aquilo que está planejado para ensinar está de acordo com as suas necessidades, interesses e desejos. Enfim, o professor está comprometido em encaminhar em segurança os estudantes a um patamar mais alto, tanto em termos de instrução quanto em termos de relações pessoais e sociais, ao final de cada período de aula.

4.6 O MOVIMENTO DO ESTUDANTE

O aprendizado de uma língua estrangeira possibilita ao estudante conhecer um mundo novo e diferente daquele em que tem suas raízes familiares e culturais fincadas, além de distinguir aspectos culturais semelhantes e diferentes em relação ao contexto de convivência, vivenciando e experimentando novas oportunidades possibilitam o desenvolvimento da tolerância e do respeito pelo diferente, assim como possibilita a tomada de consciência da própria identidade e do valor da cultura pátria. O livre trânsito por outras culturas faz com que o sujeito enxergue a si próprio como ente efetivamente presente no mundo, ocupando seu espaço e contribuindo com a construção da realidade que o cerca – busca aproximação, notadamente através dos meios digitais, com quem vive até mesmo do outro lado do mundo – tem direitos e responsabilidades como outro cidadão qualquer do planeta.

O valor formativo de uma língua estrangeira possibilita ao aprendiz a aquisição de uma série de noções e atitudes fundamentais para o seu desenvolvimento integral, abrindo espaços para circular com desenvoltura muito além das fronteiras e da cultura de seu país.

Conhecer a outra língua coloca o estudante, bem como o profissional de qualquer carreira, em contato direto com as pesquisas e os avanços científicos mais atualizados que circundam a evolução da sociedade do conhecimento. Abre portas para elaborar consultas, leituras, análises comparativas, bem como publicações que poderão ser acessadas por interessados de todas as partes do mundo.

Profissionalmente, a fluência em outra língua é um importante diferencial comparativo para empresas e instituições. Contar com colaboradores qualificados eleva o conceito das organizações na percepção do público externo e aumenta suas chances de sucesso, tanto financeiro quanto de aceitação por parte da opinião pública.

A participação do estudante no processo de aprendizagem é ativa. Exerce desempenho explícito nas atividades e influencia na própria aprendizagem, bem como na aprendizagem dos demais que com ele convivem, seja em ambientes presenciais ou digitais. Na construção do conhecimento, interage positivamente com todos os demais autores do processo de ensino-aprendizagem: professor, outros estudantes e material didático.

4.7 A FUNÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

Cada ator do processo de ensino-aprendizagem tem sua função específica, mas nenhum deles pode viver e atuar isoladamente. Cada qual tem seu papel único, porém só promovem sentido se atuarem juntos e de forma harmônica e entrelaçada. Tanto o ensino, via de regra estrelado ao professor, quanto a participação ativa do aprendiz recebem influência do material didático, que pode exercer a função de intercessor na edificação de aprendizagem. Pelas características procedimentais e enciclopédicas da Tecnologia de Comunicação Digital, sua inserção no ato de ensinar se tornou indispensável. Sua função é despertar a emoção, abrindo caminhos para uma ação provocativa da individualidade do aprendiz. Esta provocação irá fazer com que os aspectos essencialmente individuais comunguem com o contexto externo a ele e gere as condições mais naturais para o ato de aprender, uma vez que, por meio dessa ferramenta, ele é convocado a arquitetar o seu próprio conhecimento. Mesmo que aprender seja um ato singular, a TCD evoca as experiências, o intelecto e o corpo, que ditam o tempo e o modo que cada um apreende os conteúdos, ligando o ser individual ao ser coletivo. O “dizer” do professor e o “fazer” do estudante estão no mesmo nível de interação, a fim de que se possa chegar à aprendizagem do “ser” estudante.

O material didático exerce cumplicidade salutar e produtiva com o professor. É uma ferramenta útil que colabora para a amenização das dificuldades do professor e dos estudantes. Está presente na sala de aula sob as mais diversas formas, extrapolando a dominância do livro didático. Os materiais autênticos – rótulos, embalagens, textos de revistas e jornais – oportunizam uma linguagem em uso. Porém, é necessário ressaltar que esses materiais podem estar representados pelo uso de outros formatos, além da impressão. A digitalização permite que se aproximem dos movimentos da vida, expressos pelos gestos corporais e pela dança da natureza. Os ODEA permitem que se dê ênfase na audição e na oralidade da língua com o objetivo de, primeiramente, desenvolver a consciência fonológica do estudante. Contemplam a linguagem visual como suporte essencial na compreensão dos aspectos auditivos e orais. Consideram a leitura e a escrita como capacidades que vêm *a posteriori* da compreensão auditiva e oral. Envolvem diferentes tipos e padrões de textos. Absorvem diferentes mídias digitais que comungam com as mais diversas tecnologias digitais. Permitem a aprendizagem individual e a aprendizagem compartilhada. Promovem o desenvolvimento de diferentes estilos de aprendizagem. Agenciam a interação entre professor, estudante e material didático. Por meio dos ODEA, os sentidos – visão, audição, tato, olfato e paladar – atuam de forma mais aguda, colaborando mais decididamente com o intelecto e com todo o aparelho cognitivo; são os sensores, mais sintonizados, para perceber e distinguir as informações, promovendo uma interação mais afinada com o ambiente externo.

Os Objetos Digitais de Ensino-Aprendizagem apresentam e sugerem combinações plenamente possíveis entre os sistemas perceptivos humanos e as diferentes linguagens existentes – consequentemente, integram as “matrizes da linguagem”.

O material didático tem o papel de assistir o professor no desenvolvimento da aula. Por meio de ODEA pode-se, com mais facilidade, trabalhar todos os aspectos inerentes à oralidade, tendo o cuidado para não expor precocemente o estudante – nesta fase, a criança – à palavra escrita. Torna-se factível priorizar as matrizes auditiva e oral da linguagem. Nesta primeira fase, a exposição do estudante à escrita tira-lhe a atenção da audição e da oralidade. O material digital, como vídeos, músicas e PPT pode suprir, ainda que parcialmente, as deficiências do professor, sobretudo no tocante à proficiência na língua – seguindo princípios naturais da aquisição da língua, contando com a ajuda da linguagem visual. Para estágios iniciais, o material envolve a linguagem sonora, visual e oral; porém, em estágios posteriores, para estudantes com níveis de

conhecimento mais elevado, se introduz as outras categorias, a escrita e a leitura.

O conhecimento e a fluência na língua, que se compreende como a senha para a interação e a comunicação, se produz mediante a utilização das inteligências racionais e emocionais. O conhecimento racional é aquele formalizado, monitorado por regras gramaticais e é gradual – sintática – e fonologicamente estruturado. A interação comunicativa – fluente e sem impedimentos normativos – é fruto do estado da emoção. A razão é um estágio mais profundo enquanto que a emoção é o impulso, o instinto, representado pela ação espontânea. A comunicação natural emerge da emoção. Já as respostas monitoradas vêm do estágio da razão. Um estudante que age sem a preocupação com a formalidade das regras tem propensão a aprender uma LE com mais facilidade que um adulto que monitora e sabota sua produção oral pela aplicação rígida da gramática.

A língua não é lógica, mas arbitrária na comunicação – por isso é gerada no estágio emocional. Sua abstração pode provocar dificuldades de aprendizagem. A TCD e os ODEA exercem função respeitável na promoção da emoção e da interação no ensino-aprendizagem e, principalmente, na ligação da noção abstrata da língua com o cognitivo humano. O emprego das TCD, valorizando as matrizes da linguagem, vem ajudar os aprendizes a criarem seus mapas cognitivos diante das experiências vividas com a língua e com as tecnologias.

4.8 AVALIAÇÃO

A avaliação serve para que se verifique se o aprendiz consegue fazer uso dos conhecimentos ensinados sem reprodução e repetição¹⁴¹ dos modelos construídos. A repetição no ensino-aprendizagem serve para o treino da articulação e da audição em atividades específicas, mas não precisa fazer parte do processo avaliativo.

A preocupação com uma avaliação bem elaborada se insere na continuidade da construção do conhecimento de maneira criativa e significativa. A simples cópia ou mesmo a repetição excessiva de regras não necessariamente significam aprendizagem. Outra característica importante é que a avaliação não pode ter caráter punitivo, de retenção ou de avanço, mas de verificação do estágio do aprendiz e se o método e o ritmo das aulas estão atingindo o objetivo proposto. Serve também para

¹⁴¹ Segundo Cagliari (1998, p. 46), repetir vem de um exercício vazio de repetição controlada. Memorizar faz parte do processo de reflexão trazendo para a prática do aprendiz todos os conhecimentos necessários para que tome a decisão correta.

revisar a atuação e a metodologia do professor. Na percepção dos aprendizes, os incentivos são mais evidentes quando os acertos prevalecem sobre os erros. Portanto, a aferição dos conteúdos ministrados e a consequente atribuição de nota dá lugar para uma observação interpretativa dos temas abordados durante o processo de ensino-aprendizagem, a fim de que o aprendiz tenha a oportunidade de rever suas deficiências, entendê-las e corrigi-las, dando um passo a frente na aprendizagem. “A avaliação deve contemplar um julgamento sobre o que os alunos fazem para aprender e sobre o que o professor faz para ensinar, para que o ensino e a aprendizagem aconteçam da melhor maneira possível” (CAGLIARI, 1999, p. 62).

A avaliação não é um ato estático, mas contínuo e evolutivo, que, mais que uma graduação/nota, envolve a reflexão do estado em que se encontra o ensino-aprendizagem e deve levar em consideração todos os aspectos que envolvem esse processo – estudante, professor, material didático, conteúdo e gestão do ensino-aprendizagem. É a correção do “fazer” do aprendiz. É um convite para que reflita sobre seu fazer e, ao mesmo tempo, a indicação de procedimentos alternativos a serem usados.

Os distintos temas que forem estudados ou com os quais as crianças se veem envolvidas devem ser vividos por elas como espaço de ação acessíveis ao seu fazer (seja este prático ou conceitual), num contínuo convite a olhar esse fazer e suas consequências com liberdade para mudá-lo em qualquer momento (MATURANA; REZEPKA, 2008, p.14).

As provas formatadas com a intenção de atribuir notas deixam espaço para interação com o grupo, através da expressão e da participação do estudante, de forma individualizada, e suas produções, nas mais diferentes formas: oral, desenho, pintura, bricolagem e produção de textos com diferentes linguagens. Uso de ferramentas digitais, por meio das quais estão disponíveis diferentes linguagens para realizar as tarefas. São alternativas à disposição do professor para entender o mundo em que o aprendiz vive, a partir da criação pessoal de cada estudante. De acordo com Maturana e Rezepka (2008, 23), a avaliação deve se preocupar com a “correção do fazer e não do ser” do estudante, dando vazão para que as emoções construam possibilidades de convivência do ser “relacional e fluído”, reconhecendo o caráter dinâmico e sistêmico do ser na consciência de que o respeito por si mesmo passa pelo respeito pelo outro, no respeito e

na aceitação da própria corporalidade, bem como na corporalidade do outro. Na correção do fazer e não do ser da criança, o humano conservar-se-á através delas.

4.9 CONTEÚDOS E TIPOS DE ATIVIDADES

Ao entrar para a escola, a criança já apresenta habilidades linguísticas bem desenvolvidas na língua materna. Nesta fase, normalmente terá uma pronúncia expandida e a gramática ordenada com boa comunicação com o contexto. Porém, esse rico fenômeno, natural e organizado sem o menor esforço, não é observado quando se trata do ensino de uma LE. Como o ambiente disposto para o ensino de uma segunda língua, em geral, não apresenta estas características, o estudante deve ser exposto a atividades que o motivem a escutar. Só assim ele irá compreender mais rapidamente as semelhanças, as diferenças e a qualidade dos sons da língua em estudo. Dessa forma, jogos de linguagem contribuem para o envolvimento do estudante na conscientização do idioma – consciência fonológica e, posteriormente, linguística – rumo à aprendizagem da fala e, por decorrência, da leitura e da escrita.

Em se tratando de estudantes mais maduros, em estágios escolares mais avançados, pode ocorrer que já tenham domínio de habilidades linguísticas, mas, da mesma forma, há de se cuidar com a consciência fonológica. Mesmo em relação a estes grupos, a audição e a compreensão sonora têm papel decisivo e devem ser priorizadas como condição antecedente a qualquer outra habilidade, a fim de reorganizar e sistematizar todo o processo de aprendizagem.

Também neste contexto as Tecnologias de Comunicação Digital exercem papel fundamental por proporcionar a interação entre as linguagens visual, sonora e oral, despertando no aprendiz a atenção para as idiossincrasias do idioma estrangeiro. Tanto para o aprendiz jovem quanto para o adulto, inicialmente é dada preferência para atividades em grupos – grandes e pequenos – por meio dos quais se familiarizam mais espontaneamente com o idioma estrangeiro sem serem expostos a situações de inibição, a fim de que se sintam motivados a se comunicar e a expressar, ainda que de forma básica, as primeiras palavras ou até mesmo ideias, sentimentos, desejos e necessidades. O uso da TCD na aprendizagem oportuniza aos estudantes a realizar ações significativas como, por exemplo, a ler textos de diferentes gêneros; a expressar-se oralmente ou por meio da escrita nas mais diferentes situações de uso da linguagem; amplia o vocabulário; identifica a categorização gráfica e funcional das letras do alfabeto; incentiva a produção de textos orais, visuais e escritos; desenvolve

conceitos de espaço e tempo que promovem a noção de localização: perto, longe, dentro, fora, escola, casa, ontem, hoje, amanhã; contribui para identificar as relações sociais presentes na casa, escola, bairro e outros espaços; por fim, ajuda a compreender a organização dos espaços da casa, escola e sua função, situando-se no espaço onde vive, reconhecendo sua função e sua interdependência com os demais ambientes.

De maneira geral, as atividades orais e escritas contemplam a realidade vivida pelos aprendizes. Pode-se incluir dentre as atividades propícias para serem abordadas as datas comemorativas importantes, como aniversário dos estudantes e de pessoas próximas, dia das mães, dia dos pais, Natal, Páscoa, feriados nacionais, dia da independência, dia do santo padroeiro, festas religiosas e folclóricas, férias, dentre outras. Além de ser uma oportunidade de recuperar as experiências culturais, trabalham-se questões linguísticas, observando-se a gradação de acordo com o nível de conhecimento do idioma e da faixa etária. Também é o momento de promover a interculturalidade entre os estudantes. Mostrar aspectos de tradições locais, focando nos pontos similares e nos pontos diversos em relação à cultura dos povos estrangeiros que praticam a língua em estudo. É uma forma de criar e reforçar o respeito e a tolerância pela cultura de outros povos, bem como de valorizar a própria cultura.

Um ODEA oportuniza que se explorem temas próximos do aprendiz e oferece também a oportunidade de introduzir novos conhecimentos. Ao trabalhar com o assunto “ANIVERSÁRIO”, atividades linguísticas podem ser realizadas de forma que a corporeidade do estudante trabalhe no resgate de um Modelo Cognitivo Idealizado deste contexto. Linguisticamente, a audição é envolvida com o canto de músicas ligadas ao tema, como “*happy birthday to you*¹⁴²”, já a visão é atraída por imagens relacionadas ao assunto. Juntas, audição e visão liberam as experiências sensoriomotoras que são associadas ao novo que se apresenta e, assim, se constrói o mapa cognitivo. Ao ouvir e cantar, o estudante está internalizando a sonorização do idioma com a ajuda de seu corpo. Ao se movimentar, bater palmas e articular as palavras, seu corpo colabora na construção do conhecimento mais abstrato na LE. Culturalmente, o tema traz reflexões acerca das diferentes formas de realizar essa festividade e também oportuniza a socialização entre os participantes, pois todos serão lembrados no dia de seu aniversário e abraçados pelos demais. É a emoção e a linguagem interagindo na LE. Todas as matrizes da linguagem são contempladas, inclusive a verbal e a escrita. Dependendo do nível de conhecimento linguístico, a realização desta atividade e a troca de cartões de aniversário

¹⁴² Feliz aniversário.

promovem a interação presencial e virtual entre os estudantes, tendo a construção do conhecimento como resultado natural deste momento de descontração e contentamento.

Os verbos também podem começar um frame; isto é, uma série de frases e interpretações altamente produtivas e criativas do ponto de vista da aprendizagem. Precisam, porém, representar alta prototipicidade ou ação imperativa e devem expressar sentido concreto, facilmente compreensível e prontamente realizável no imaginário do aprendiz. Alguns exemplos são mostrados no quadro 6:

Verbos com significação concreta	Complemento dos verbos
WASH → <i>I wash</i> → BRUSH → <i>I brush</i> →	<i>my hair, my shoes, my face</i> <i>my teeth, my hair, my horse, my dog</i>

Quadro 6. Exemplos com verbos que possuem grande prototipicidade e promovem ação.

Verbos como *wash*, *comb*, *brush* e *clean*¹⁴³, dentre outros, têm significados fortes para a interação com os estudantes uma vez que permitem a interação corporal, além da oralidade e da audição. Ao permitir uma espontânea ação corporal, os movimentos que replicam as palavras ajudam na demonstração e na afirmação do significado de cada frase. Primeiramente, liga a ação do verbo a um substantivo. Na sequência, introduz uma dificuldade maior, que indica o modo pelo qual a ação está acontecendo. Cada ação pode ser representada por mímicas, sob o comando do professor ou de um ODEA. O modo como essa ação será apresentada fica a cargo da criatividade do professor, assim como do envolvimento dos estudantes, como mostra o quadro 7. Cortar, colar, pintar, brincar, criar no computador depende do espaço onde as atividades são desenvolvidas e dos instrumentos que estão à disposição, assim como da faixa etária dos estudantes e do nível de conhecimento do idioma.

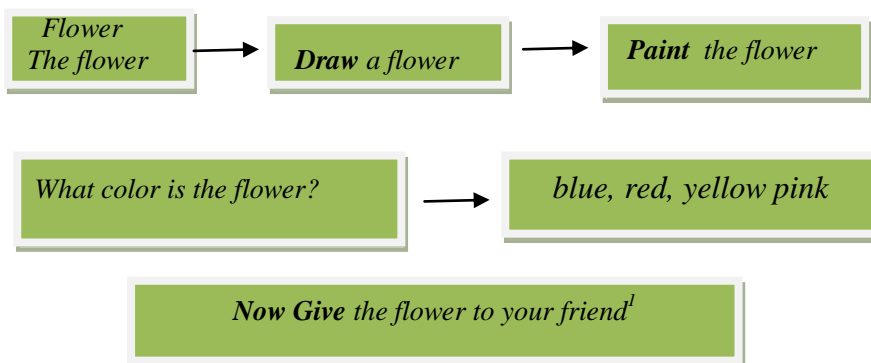
Ação	Objeto da ação	Modo de realização da
------	----------------	-----------------------

¹⁴³ Lavar, pentear, escovar, limpar (tradução nossa).

		ação
<i>I wash</i> →	<i>My hair, my shoes, → my face</i>	<i>Slowly, quickly, well, in the morning...</i>
<i>I clean</i> →	<i>The house, my room →</i>	<i>Very well, every day...</i>

Quadro 7. Exemplos da gradação dos conteúdos a serem ensinados.

Cada atividade nova necessita ser associada, primeiramente, ao sistema sensoriomotor antes que se encaminhe para o passo seguinte, que agrega maior complexidade. A caminhada carece ser realizada passo a passo, com movimentos corporais confirmando as expressões orais. Ao apresentar um nome, como “*flower*”, usar verbos imperativos, solicitando a ação correspondente por parte do estudante, como segue:



O professor incentiva e pode dar pistas sobre a resposta correta, mostrando a cor e induzindo o estudante a responder em inglês a cor que usou para colorir a flor. Promover ações em sala de aula envolvendo o conteúdo faz com que o estudante se insira no contexto e construa as metáforas na língua alvo, assim como a consciência fonológica. Para terminar a atividade pode pedir aos estudantes:

Ao ensinar sobre as cores, não é necessário mostrá-las por escrito para os iniciantes. Mostra-se cada cor individualmente, falando o nome. Pode-se pedir para pintar desenhos com aquela determinada cor. Desenvolver jogos usando as cores apresentadas é outra forma de interagir

e agregar conhecimento ou, também, usar apresentações multimídias com objetos das cores que está ensinando. Além disso, mostrar uma sequência de cores e incentivar a resposta correta. Depois de explorados os campos sonoro e visual pode-se introduzir a fala. Neste particular, é fundamental priorizar exemplos que partam do contexto do estudante. É justificável que a língua materna seja, em parte, a intermediária na comunicação nesta fase, mas na medida em que se constate avanço na compreensão e no conforto dos aprendizes. É momento de reduzir sua aplicação. Os frames secundários, com frases e comandos mais complexos, surgem naturalmente com a superação das etapas e o entendimento da língua se amplia livremente. Nos exemplos acima, ao trabalhar com a flor, chegou-se à cor como frame secundário da flor. Essa ideia assume papel de frame principal quando, seguindo os temas de interesse dos estudantes, se dá continuidade à comunicação. *I like yellow. I prefer blue. I don't like green*¹⁴⁴. Estas afirmações contemplam exemplos de um plano subjetivo onde as metáforas secundárias afloram – são frutos das experiências pessoais e subjetivas. Se houver um trabalho que envolva o sistema sensoriomotor e as matrizes primárias da linguagem, as metáforas secundárias e conceituais afloram com facilidade e naturalidade, com pouca interferência do professor.

Em termos de oralidade, pode-se trabalhar com palavras e frases com as crianças, mesmo que iniciantes na nova língua – lembrando-se de que a linguagem visual deve sempre acompanhar a sonora. A linguagem escrita, no entanto, irá se apresentar somente mais tarde. Seguindo o exemplo anterior, a ideia pode ser ilustrada de forma que a criança fale o nome da cor, marque e sinalize aquela de sua preferência. A tecnologia digital e a mídia podem auxiliar de forma primorosa nessa tarefa. O código escrito só será introduzido quando a criança dominar a leitura e a escrita em Língua Portuguesa e tiver sido trabalhado o aspecto sonoro e visual em função da formação da consciência fonológica no idioma estrangeiro.

Para os estudantes em idade mais avançada, adolescentes, jovens e adultos sugere-se o mesmo procedimento. Iniciar os estudos por frames significativos e, a partir deles, ampliar o conteúdo a ser ensinado. Manter a ênfase na sonoridade; a fala e as demais habilidades vêm na sequência. Inicialmente o professor trabalha com questões simples, já ambientadas ao estudante, as quais eles possam responder com sinais e gestos. Por exemplo: *Where is the door? How is the weather today?*¹⁴⁵ Sempre dentro de um contexto significativo para o estudante.

¹⁴⁴ Eu gosto de amarelo, eu prefiro azul. Eu não gosto de verde (tradução nossa).

¹⁴⁵ Onde é a porta? Como está o clima hoje? (tradução nossa).

Dessa forma, a porção gramatical, a parcela mais complexa da língua, é aprendida indutivamente. Aprende-se naturalmente pelo uso. Nos anos avançados, porém, ocorrem momentos específicos para explicar e orientar sobre as regras gramaticais, visando dar polimento ao aprendizado formal.

Ao introduzir a escrita, sugere-se que se faça por meio de vocabulário com sentido concreto e que tenham significado real para o estudante – verbos que indiquem ação ou execução de comandos de forma ilustrada. Somente depois dessa fase se introduz palavras com significados abstratos.

O adulto se apresenta de forma menos espontânea do que a criança na aprendizagem de um segundo idioma. Por isso, é comum que demonstre preferência pelo estudo da estrutura da língua, assim atividades prazerosas e relaxantes, com foco no significado, acompanhadas da primeira língua o ajudam a direcionar a atenção e a energia para a aprendizagem do idioma de forma significativa e a se desprender da formalidade da gramática. Gattegno (1976) explica que a experiência é que dá sentido ao significado da língua. O autor argumenta sobre a importância de abordar a espiritualidade da língua e não apenas os componentes formais. Por “espiritualidade” Gattegno se refere à forma pela qual cada língua é composta – elementos fonológicos e suprasegmentais que se combinam entre si para dar-lhe um sistema sonoro, sua melodia única e singular.

Para desenvolver a fala é preciso ter a preocupação de dar o devido tempo para que o estudante esteja preparado para se expressar. A prática oral pode ser feita em grupo ou individualmente, desde que haja iniciativa do estudante e se sinta preparado a se manifestar.

De início, nem a criança nem o adulto apresentam conhecimento consciente e reflexivo sobre como as palavras se combinam e se organizam na linguagem oral em LE. “Compreender o mapeamento entre a linguagem escrita e a oral depende de um claro conhecimento de frases, palavras e fonemas, porque a linguagem escrita é organizada explicitamente segundo essas unidades” (ADAMS, *at al.*, 2006. p. 33). Para desenvolver essa consciência linguística, principalmente a fonológica, e prepará-los cognitivamente para ler e escrever sugere-se a realização de atividades que têm por objetivo desenvolver dimensões específicas da linguagem. Estes jogos de linguagem tendem a proporcionar maior acuidade em relação aos aspectos fonológicos da fala e irão ajudá-los a ouvir e a perceber mais claramente os fones das palavras. Nesse aspecto específico, o uso da tecnologia trará precisão às atividades. É uma repetição de sons e, portanto, é recomendável que sejam padronizados. É preciso que o som seja bem articulado, bem pronunciado para que o aprendiz ouça e o repita de maneira

correta, o mais próximo possível do original. Não se pode ter como referência apenas o alfabeto ou a ortografia no momento de treinar a pronúncia dos sons.

Atividades desse gênero estimulam o aprendiz a escutar e o instiga na habilidade de prestar atenção a sons de forma seletiva. É a arte de ouvir ativa e atentamente. Utilizar jogos com rimas direciona a atenção da criança para a estrutura sonora das palavras, demonstrando que, além da mensagem, a fala também tem formatação. São atividades que podem ser ampliadas nas fases seguintes para atender à aquisição da leitura e da escrita. Os jogos com rimas direcionam a atenção do aprendiz em relação às diferenças e semelhanças entre sons. É uma boa ferramenta para a iniciação da consciência fonológica. Músicas, poemas e histórias rimadas – com a introdução de ritmo – possibilitam o movimento físico. Mais uma vez se enfatiza o uso da linguagem visual vinculada à sonora e deixa-se a escrita para mais tarde.

Como todos os demais conteúdos sugeridos, é recomendável que os jogos com palavras sejam adotados num grau crescente de dificuldades, iniciando-se com monossílabos, que são muitos no inglês, e, espaçadamente, passando-se para palavras maiores. O objetivo é fazer com que o estudante aprenda a ouvir as diferenças de tamanho das palavras. Ouvir, sentir e articular as sílabas das palavras corresponde à pulsação do som na voz e ao movimento de abrir e fechar a boca. As palmas e as batidas dos pés ajudam a contar as pulsações das palavras e a entender o ritmo das expressões. O cuidado na pronúncia é essencial. Os ODEA ajudam sobremaneira nessa tarefa.

Para estudantes maiores, a adoção de recursos como músicas e vídeos são recomendados para o desenvolvimento da aprendizagem da língua. Porém, o uso da música com o simples objetivo de preencher espaços em branco inibe a forma natural da audição, uma vez que é uma atividade que exige uma compreensão cognitiva formal controlada.

A compreensão de um som passa pela audição e também pela articulação – sentir o som no trato vocal. Tomando-se uma palavra isoladamente, os sons iniciais são mais claros de compreender do que os mediais e os finais. Os sons finais das palavras geralmente estão intimamente ligados ao som anterior e por isso são mais difíceis de serem percebidos isoladamente.

O brasileiro tem o hábito natural de introduzir um som vocálico nos sons finais consonantais do inglês, muitas vezes descaracterizando a palavra pelo sotaque carregado. Todo cuidado do professor nesse momento é necessário, primeiro, em pronunciar adequadamente e, em seguida, na vigilância em relação à pronúncia do aprendiz. A alternância de diálogos –

em grupos ou individuais – permite ao professor detectar aquele aprendiz que está tendo dificuldade com a produção de determinado som. A prática é fundamental. O estudante – jovem ou adulto – deve ser estimulado a sentir a forma como sua boca e sua língua se articulam na produção do som. Olhar-se no espelho, olhar uns para os outros enquanto produzem determinado som também é uma forma para conhecer o movimento articulatório, fazendo com que se entenda a natureza dos fonemas.

A ênfase dessa proposta está na produção da fala e as posições até aqui defendidas foram nessa linha. No entanto, isso se baseia em estudos que provam que a consolidação da consciência fonológica serve de base também para a leitura e escrita. Isto se prova pela dificuldade que as crianças encontram em juntar o som ao símbolo gráfico e interpretá-lo na hora de ler em português.

O método *My Way* prega a importância da sonoridade do idioma como sendo um dos aspectos mais sensíveis para o ser humano. Dedicar-se a esse aspecto sensorial traz benefícios para qualquer estágio de aprendizagem, independentemente de faixa etária dos aprendizes como também do número de estudantes em sala de aula. Cada sujeito desenvolve essa habilidade de forma individualizada de acordo com seu conhecimento construído e sua capacidade biológica. O uso da TCD nesse processo possibilita variações sonoras mais amplas e com melhor acuidade do que apenas a voz humana do professor que, muitas vezes, não tem formação linguística suficiente para essa tarefa.

As línguas portuguesa e inglesa têm a base alfabética ortográfica, mas cada qual possui seu aparato fonológico bem específico. O fato de o aprendiz já ter a base fonológica da língua portuguesa e saber se comunicar oralmente, não serve como suporte para que o ensino da LE parta diretamente para a leitura e a escrita. Iniciar o ensino do idioma estrangeiro dando ênfase para o conhecimento consciente – leitura e escrita – é pular uma etapa do processo natural de aquisição de uma língua. Acredita-se, portanto, que essa ausência é a grande desventura do ensino formal da Língua Inglesa.

5 CONCLUSÃO

Por causa do contínuo entrelaçamento do
 linguajar e do emocionar que implica o conversar, as
 conversações recorrentes estabilizam o emocionar que
 elas implicam. Ao mesmo tempo, devido a esse
 mesmo entrelaçamento do linguajar com o
 emocionar, mudanças nas circunstâncias do viver que
 modificam o conversar implicam alterações no fluir
 do emocionar, tanto quanto no fluxo das
 coordenações de ações daqueles que participam
 dessas conversações
 (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 2009,
 p.33).

O movimento fluído e dinâmico promovido pela comunicação digital traz consigo um novo devir. Com este evento vem o “fim das certezas” (PROGOGINE, 1996) e dos modelos predeterminados, esvanecendo-se o que se tinha como seguro e certo. A educação não está aquém desse processo, uma vez que é influenciada diretamente por seus benefícios e vicissitudes.

A língua, como meio inerente ao processo de interação entre os povos, usufrui da velocidade das transformações, modificando-se e interferindo no comportamento humano. Ao criar identidades novas, as mudanças em curso demandam uma forma diferente de ensinar, configurada sob os ditames da era da informação e do conhecimento.

Ainda em ebulição, vive-se o fenômeno da velocidade da informação. Nele, as matrizes da linguagem ganham importância na disseminação do conhecimento, distanciando-se do tradicional texto escrito. Neste contexto, a Língua Inglesa desempenha papel preponderante para estabelecer as ligações, os pactos, as coordenações e o entendimento das pessoas em escala universal. Essa simbiose entre tecnologia digital e língua internacionalizada cria, espontaneamente, estruturas coletivas, sem as quais as ações individuais não teriam espaço numa sociedade globalizada.

Como ocorre hoje, a Língua Inglesa tem a prerrogativa de incluir os diferentes sujeitos no desenvolvimento de habilidades individuais para que façam as escolhas necessárias e corretas a fim de fecundar, construir e partilhar conhecimentos para melhorar a ecologia de vida. Cabe à escola refletir sobre a sua responsabilidade nesse processo para que os sujeitos compreendam os benefícios e se insiram nas novas estruturas sociais.

Diagnosticada a realidade, esta pesquisa se propôs a desenvolver um método de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa delineado na

perspectiva de promover a interação comunicativa, priorizando o desenvolvimento da consciência fonológica como base constituidora das demais habilidades linguísticas, para que o estudante adquira competências de ação no mundo como ser capaz de viver no autorrespeito e no respeito pelo outro.

Para que o método não se torne apenas uma vaga proposição dentre tantas, buscou-se fundamentá-lo auscultando a realidade do ensino formal no setor público, principalmente sobre o emprego de tecnologias digitais, a aplicação das propostas previstas nos documentos oficiais e sobre os métodos utilizados em sala de aula. Com boa prospecção e análise, foi possível detectar onde se alojam as dificuldades de aprendizagem que determinam a permanência de tantas pessoas fora do processo de interação social e distantes do conhecimento construído e veiculado em inglês.

A formação do *corpus* foi possibilitada pela pesquisa que envolveu professores da Educação Básica, provenientes de Escolas Públicas e, igualmente, por estudantes do curso de graduação de Letras Português/Inglês. Os dados evidenciaram as consequências da formação dos professores dentro de uma epistemologia positivista e fragmentada, resultante de um currículo sistematizado em áreas distintas e soberanas que não dialogam entre si, que priorizam a razão, as regras e a formalidade em detrimento da premissa que entende “corpo e mente” como fenômenos inseparáveis.

A gênese teórica advinda dos cursos de graduação traz certa carga ideológica que se expressa em maior ou menor grau quando da transposição didática. Essa formação está ligada aos postulados da Pedagogia Crítica e à dimensão social da linguagem, faces que se somam às orientações contidas nos documentos oficiais de forma a estreitar as decisões dos docentes em relação a métodos para o ensino-aprendizagem, assim como a respeito da compreensão do processo de aquisição do idioma. O fenômeno social está presente na construção da linguagem, mas o fenômeno cognitivo endógeno está ausente deste processo. Postulados sobre a aquisição da linguagem e aspectos internos e sistêmicos do sujeito, que deveriam fazer parte da formação do professor, passam despercebidos pelos estudantes durante a formação acadêmica e durante a fase de formação continuada. Essa carência limita a prática do docente, que passa a não entender as idiossincrasias do seu espaço de trabalho. Com isso, assume o processo de ensino-aprendizagem sob uma única visão, por não ter adquirido a competência de que os aspectos social e cognitivo são fenômenos que se completam na construção da linguagem. Um não pode ser separado do outro. Sem a formação necessária, o professor procura encontrar culpados pelo insucesso, como se estivesse apartado do processo. A sala de aula é

cheia de singularidades e de subjetividades que, em conjunto com os aspectos sociais, influenciam na aprendizagem da língua.

Professores jovens e recém-formados têm apresentado boa proficiência linguística, em sintonia com um bom domínio da tecnologia digital. Esta é uma característica qualitativa sobre aqueles profissionais que estão há mais tempo na profissão. No entanto, ao entrar em sala de aula não se dão conta de promover a aprendizagem e se fixam em uma prática de repetição de conteúdos artificiais, sem significado concreto para os aprendizes dando ênfase na estrutura da língua por meio de um ensino linear que evoca apenas o código escrito.

Somente o conhecimento da língua e o conhecimento tecnológico não dão sustentação para o professor ensinar de forma que o estudante aprenda. A falta de entendimento de teorias que promovem a compreensão do processo de construção da linguagem, assim como do ensino-aprendizagem, o qual envolve tanto o aspecto social quanto o cognitivo da linguagem limitam as ações dos docentes.

O retrato mais grave detectado durante a pesquisa está atribuído ao desempenho dos professores, cuja formação se deu em instituições que não se importam com o nível de proficiência linguística e, tampouco, com reflexões teóricas. Assim, a prática se desenrola sobre a ausência do conhecimento da língua, do domínio teórico e do tecnológico.

Nos anos iniciais, conforme descrito no capítulo três, os docentes, até por não serem graduados em LI, demonstram sérias dificuldades em relação ao idioma. Esta deficiência faz com que atribuam ao ensino de inglês as mesmas prerrogativas do ensino do português. Isso porque não conseguem distinguir as diferenças entre ensinar a leitura e a escrita para o estudante em português que já é proficiente na oralidade e ensinar a língua estrangeira para aquele que está iniciando seu contato com o idioma. A LE não faz parte do mundo do aprendiz nas mesmas proporções que o português. Não faz parte do seu mundo e não propiciou experiências sensoriomotoras, nem a construção de metáforas. Para os professores, em geral, ensinar língua – materna ou estrangeira – é focar na escrita e na estrutura. Consequentemente, as pessoas acabam se convencendo de que a escola é símbolo de estudo da gramática. Como a aprendizagem da Língua Inglesa no Brasil é atribuída ao contexto formal, entendem, portanto, que é preciso focar na forma e não no uso.

Tanto na Educação Básica quanto na Superior existe uma excessiva preocupação em preparar o estudante para exercer seu espírito crítico, para que analise questões acerca das diferentes situações sociais e se posicione sobre elas. Sem conhecer a língua alvo, o propósito se esvai, uma vez que é

necessária a concretização do objetivo básico: o exercício da argumentação crítica no idioma para o qual a aula é destinada.

Destarte, se verdadeiramente se quer mudar o atual quadro da LI no que tange às Escolas Públicas, é preciso investir na formação teórica, linguística e tecnológica do professor a fim de que ele perceba que as normas orientacionais advindas dos documentos oficiais concorrem para acomodar situações adversas: turmas excessivamente grandes, professor com baixo domínio de conteúdo, espaço físico inadequado e tecnologia apenas incipiente.

As deliberações dos documentos oficiais estão preocupadas em demonstrar uma realidade perfeita, que agrade às instâncias superiores, aos produtores de materiais didáticos, à escola e aos professores que se postam no comodismo destas orientações e deixam de buscar novos desafios. Esta situação estática desagrada aos estudantes e sua manifestação contrária transparece pela “falta de interesse no idioma” (PF2,NC, 2011) e pela “indisciplina em sala de aula” (PF2, NC, 2011). É urgente, portanto, uma reação ao determinismo de certas diretrizes educacionais.

Se nos anos iniciais o ensino tem sido focado na estrutura da língua e na tradução, nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio a preocupação está em ministrar conceitos dentro da lógica dos gêneros textuais.

O apego aos gêneros textuais é mais uma forma de sacramentar a ideologia dos documentos oficiais que, com base em conceitos, oficializam o atraso do ensino formal da língua estrangeira, menosprezando o formato que valoriza a interação e a comunicação entre as pessoas – no exercício do idioma ocorre a verdadeira aprendizagem. Ao optar pelo gênero textual como metodologia propulsora das aulas, a preocupação passa a se concentrar no conceito do gênero escolhido para ensinar determinado conteúdo. Seria válida a escolha de textos que apresentam linguagens diferentes, mas sempre com o intuito de estudar o conteúdo e a língua. O tempo da aula se esgota em intermináveis discussões em português com o desafio de que os estudantes descubram se o gênero textual é poesia, música ou filme, dentre outros – mensagem implícita e explícita que tal gênero transmite, a quem se dirige e que linguagem é utilizada. É uma prática excessivamente vinculada ao conceito. É uma demonstração do atrelamento do ensino formal a uma abordagem nominalista de linguagem. Para Deleuze (1992) os conceitos exercem força crítica, política e de liberdade, desde que eles estejam ligados à imanência e à circunstância e nunca à essência. A língua em uso não cessa, se move, ultrapassa limites, cria, recria e não estaciona em conceitos. Nos conceitos está a forma da língua e não o seu movimento.

As demandas da sociedade hodierna demonstram a necessidade de mudança dessa realidade, para que, de fato, os estudantes de Escolas Públicas aprendam uma segunda língua e possam usufruir dos bens disponíveis, bem como agir e interagir com atitude de pertença. Nesta dimensão, cumpriu-se o objetivo da pesquisa com o desenvolvimento do método de ensino-aprendizagem “*My Way*”, que foi delineado com o propósito de respeitar as fases naturais de modelação da linguagem e da aquisição da língua estrangeira e tem a construção da consciência fonológica como base solidificadora, tanto da oralidade quanto da leitura e da escrita.

Este método indica que a TCD exerce papel fundamental no processo de construção da consciência fonológica, uma vez que viabiliza o contato do aprendiz com a sonorização, de forma eficiente e com qualidade. As possibilidades técnicas que a TCD oferece no sentido de proporcionar insumo linguístico por meio de Objetos Digitais de Ensino-Aprendizagem de forma natural e complementar à fala do professor – músicas, diálogos, narrações e exposições, dentre tantos diferentes – exercem papel fundamental na construção da consciência fonológica, como também no desenvolvimento da consciência linguística do aprendiz.

Com esse propósito – o uso da TCD no processo de ensino-aprendizagem – o método é compatível com o atendimento a uma sala com um número maior de estudantes, despertando, mesmo assim, o interesse pelo idioma. As novas tecnologias, ao se tornarem parte do mundo das pessoas, possibilitam a extensão da aprendizagem para fora da sala de aula. A verdadeira aplicação ocorre no dia a dia, no momento em que o estudante exerce atividades em ambientes ou presenciais, ao criar e recriar fatos e versões, fugindo da repetição mecânica de um ensino voltado puramente para a estrutura do idioma. É a forma de aproveitar a sedução dos estudantes despertada pelo fenômeno digital – “o computador como meio expressivo, procedimental, participativo, espacial e enciclopédico” (MURRAY, 2003, p.09), introduzindo-os diretamente no processo de construção do conhecimento.

Quanto ao volume de equipamentos, esta proposta entende que a inserção da TCD no ensino-aprendizagem é mais uma questão de gestão da disciplina do que de necessidade de que cada estudante tenha um computador de última geração à sua disposição, ainda que esta ferramenta seja sumamente importante nesse processo – mas ela pode ser compartilhada. A classe pode ser o reduto de nascimento das ideias de uso da TCD e da interação dos estudantes por meio da Língua Inglesa. Isto pode ocorrer em ambientes variados – físicos ou virtuais, na escola, em casa ou em outro espaço qualquer que tenha acesso ao mundo digital. Neste caso, o

que vai definir os resultados é o modo de condução, de orientação e de como os estudantes poderão desenvolver as ações e as criações na língua alvo. Por meio da TCD, o estudante se envolve em teias de acontecimentos linguísticos que circulam no meio virtual e, simultaneamente, o alcança e o enriquece com informações universais.

Ao se inserir nesse universo – idioma e tecnologia – o estudante pode agir, criar, perguntar e responder se colocando como agente participante de uma realidade espacial, temporal e social, na família, na escola e em todas as esferas da sociedade, valorizando seus gostos, fazeres, obrigações, direitos e deveres. O olhar, primeiramente, recai sobre si como ser do mundo; depois, como agente que interfere no mundo e deixa sua marca.

A manipulação da tecnologia digital na realização de tarefas relacionadas à LI, mesmo que inconscientemente, leva o aprendiz ao encontro das metáforas já construídas na língua materna, as quais darão suporte para a aprendizagem e, com o passar do tempo, se cristalizam na língua estrangeira.

A negação em relação ao emprego da TCD no ensino-aprendizagem não se dá, muitas vezes, pela ausência de equipamentos eletrônicos, mas pelo desconhecimento de como valer-se desses aparatos de forma a promover uma aprendizagem significativa, que instigue o estudante a descobrir e a querer mais, se opondo “à aprendizagem mecânica e repetitiva” (AUSUBEL, 1976, p. 02). O emprego da TCD extrapola a sala de aula, sai da escola e se compatibiliza com os fazeres de outros campos da sociedade por meio da participação dos estudantes em ambientes interativos – blogs, sites, mídias e plataformas em geral, como a Plataforma Moodle.

É um movimento em sentido duplo. Da sala de aula, o conteúdo vai para o ambiente virtual, assim como, em contrapartida, aqueles conteúdos pesquisados na internet chegam à sala, gerando nova interação e interesse. “É o atual e o virtual fluindo um no outro” (CATAPAN, 2001, 04). Assim, o método *My Way* defende que a TCD faça parte do ensino-aprendizagem, mesmo não sendo uma ferramenta de uso permanente em sala de aula. O processo de ensino não é estanque, não se fecha com o apagar das luzes da classe, reabrindo somente no outro dia. É contínuo e permanente e se estende pela vida afora, possibilitando a ampliação dos procedimentos iniciados na escola. Aí está a grande colaboração da TCD. Conecta o fazer da escola com o saber do ciberespaço de forma significativa para ambos. Este ato “compreende a aquisição de novos significados” (AUSUBEL, 1976, p. 04). A forma como as ações são desenvolvidas na classe servem de ideias condutoras para o uso da tecnologia e da mídia digital fora do

ambiente escolar, com resultados comprovadamente positivos. Na sala de aula acontecem as ações mais formalizadas, mas que também se desenrolam a partir de navegações no ciberespaço, postagens em blogs e em outros ambientes virtuais.

O método contém em seu âmago, duplamente, a emoção e a linguagem como acontecimentos inseparáveis na constituição da palavra – maior bem do ser humano. Igualmente, faz parte a valorização do indivíduo de corpo e de mente que aprende e constrói a realidade de acordo com sua singularidade. Para isso, o método acredita que somente o conhecimento da Língua Inglesa em todas as dimensões, em todas as habilidades (compreensão, fala, leitura e escrita) fornece condições aos estudantes para que ajam e interajam na sociedade do conhecimento. Segundo Massini-Cagliari (2004), uma educação intercultural e bilíngue pode se tornar um instrumento de afirmação de diferentes identidades. Com efeito, ao viabilizar a interação social e a mobilidade cognitiva em relação ao funcionamento da linguagem, o ensino-aprendizagem por meio das TCD está associado a uma concepção de linguagem que compreende a “formação e a capacitação humanas” (MATURANA; REZEPKA, 2008, p. 09) como segmentos inseparáveis.

Esta pesquisa, contrariando o que se alude a um mundo de máquinas – frieza, desumanidade e fim da interação entre as pessoas – propõe, por meio do método *My Way*, uma forma de ensinar e aprender línguas que inclui o emprego da tecnologia como forma de valorizar e potencializar as capacidades humanas, reinventando a verdadeira humanização.

Nesta proposta, está explícito que a TCD faz com que se fuja do monolinguismo estruturado, desenhado no ensino formal há séculos como única forma de se ensinar um idioma – leitura, escrita, regras gramaticais e tradução. A TCD fornece novas veredas que levam os aprendizes à compreensão do idioma de forma mais rica do que apenas pelo texto escrito, de maneira mais suave do que pelo estudo da gramática e de modo mais interpretativo e fecundo do que pela tradução, buscando sempre a valorização da experiência e das metáforas já construídas.

Na concepção do método *My Way*, o uso da TCD ajuda o professor a diluir a extensão de sua tarefa, como também a sua responsabilidade em ser o único provedor do insumo linguístico, além de promover acréscimos significativos na proficiência da língua para ambos, professor e estudante. A TCD no laboratório, na sala de aula ou em qualquer outro espaço trabalha para a construção da consciência fonológica; a preocupação, nessa fase, é com a sonoridade da língua estrangeira. Adams et. al (2006) argumentam que crianças que têm consciência dos fonemas avançam de forma mais fácil

e produtiva para a escrita e as leituras criativas. As que não têm consciência dos fonemas correm sérios riscos de sequer aprender a ler.

A pesquisa, por seu turno, mostrou que a introdução da tecnologia digital como recurso moderno não surtirá efeitos positivos se o professor não mudar sua concepção teórica em relação à aquisição da linguagem e ao ensino-aprendizagem específico da língua. Nessas condições, a tecnologia será apenas uma ferramenta ilustrativa para disfarçar a antiga forma de ensinar.

Essa nova concepção só fará o enlevo dos estudantes se o professor estiver preparado para tal. Neste sentido amplo, não cabe apenas a posse do conhecimento técnico sobre como lidar com a tecnologia digital, mas cabe compreender que ensinar e aprender uma língua demanda posturas e conhecimentos que vão além de manusear um computador, ou ler um texto e responder questões ou, ainda, de exercitar regras gramaticais. Estar preparado significa tomar gosto e navegar fluentemente pela nova forma de ensinar e aprender – ter sonhado, sorrido e se entusiasmado com o hodierno; sentido a sensação de pertença nesse meio em efervescência tecnológica. O aprendiz só se sentirá seduzido depois que o professor estiver formado e cativado pelo novo sistema e esperançoso nas possibilidades de criação de cada indivíduo de forma singular, assim como no valor que as ferramentas digitais podem agregar no processo de ensino-aprendizagem.

Mas o que fazer para que esse profissional que vive apressado com os afazeres dessa nova era se insira no mundo digital e dele tire proveito para o bom andamento do seu ofício? As respostas são limitadas. Mas uma alternativa contém uma verdade grandiosa: investir na formação qualitativa do docente; informá-lo de forma irrestrita sobre os bens existentes no ciberespaço, formando-o a partir da perspectiva de que a tecnologia digital é uma poderosa ferramenta na construção do conhecimento e no processo de categorização da realidade – fenômenos fundados na experiência do aprendiz. No ato da transposição didática, o pêndulo deve apontar para o como e o quanto o estudante aprende a partir do que se ensina. Nisto, o ensino e a aprendizagem se imiscuem e se completam – “são dois aspectos inseparáveis de um movimento total” (BOHN, 1980, p. 25).

Para que as ações de uma “educação menor comecem na sala de aula” (GALLO, 2008, p. 78), o método aqui proposto sugere que o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa vá além dos fluxos instituídos pelas políticas educacionais e que professor e estudante tracem as estratégias considerando os atos de singularização da sala de aula, os quais podem se beneficiar mutuamente pelo uso da TCD.

Ao adotar uma nova forma de ver e compreender um evento, o professor precisa modificar aquilo que sabe e pratica. Carece agregar novas posturas aliadas a novas técnicas, se renovar e dar brilho naquilo que sabe, usando como base para a nova concepção – transformar, aperfeiçoar, melhorar e recriar. É diferente da pura reprodução do velho com roupagem nova. As novas construções e os novos acontecimentos surgem de conceitos, de estudos antecedentes e da vivência de eventos no presente; é a dinâmica do inacabamento – desvios, incertezas e flutuações. Para Prigogine (2002), essa mistura de determinismo e de imprevisibilidade demonstra que a criação do universo é antes de tudo uma criação de possibilidades.

É uma condição inata que qualquer proposta de mudança no ensino-aprendizagem passe, em primeiro lugar, pelo investimento na formação do professor. Uma vez preparado, a transformação ocorrerá. Caso contrário, será a velha estrutura travestida da nova roupagem digital.

As discussões sobre a lacuna existente entre o fazer do professor e o aprender dos estudantes teve início nos anos 1990, quando o contato dos mais jovens com o mundo digital se deu de forma intensa e lúdica, diferentemente da forma como tem acontecido com os professores, que mais de uma década depois, ainda se debatem para conhecer e dominar as técnicas desse mundo.

Neste passado recente, enquanto os professores relutavam a admitir e a se inteirar das mudanças que vinham ocorrendo ao redor, os estudantes, ainda pequenos, interagiam de forma prática por meio de brinquedos virtuais. A tecnologia digital já estava presente e inserida em suas vidas no ato de brincar, jogar e alimentar ou tirar a vida de seus bichinhos virtuais de estimação. O brinquedo estático, mesmo sendo palpável, perdeu a importância e deu espaço para brinquedos com sinais vitais, mesmo que virtuais. O vivo, o móvel e o incerto passaram a substituir o estático e o durável e o ser humano começou a participar da construção do seu próprio ambiente. Segundo Murray (2003, p. 10), a prática dos mais jovens demonstrou um novo meio de se lidar com os diferentes aspectos da vida moderna. Para a autora os meios digitais fazem parte hoje da cultura de massa.

Desde então, o evento das mídias digitais cresce não só na proporção do desenvolvimento tecnológico como também no distanciamento entre os interesses dos estudantes e o fazer dos educadores. A aproximação dessas duas totalidades se torna indispensável na busca de resultados mais promissores, “compreendendo o aluno que vive nessa nova realidade, suas necessidades e especificidades [...]. Assim, atendê-lo e

formá-lo de forma adequada e eficaz é o grande desafio da escola contemporânea” (TORI, 2009, p. 121).

O método *My Way* traz em sua configuração o pressuposto que abarca a linguagem e a emoção; ou seja, vida em plenitude – pois “nada acontece na vida fora da linguagem” (MATURANA, 2009, p.10). A proposta acredita que na fase infantil é oportuno valorizar a audição e a fala, uma vez que, segundo Piaget (1945), a criança está no processo de construção das operações lógicas, chamadas concretas. Assim, o método sugere que se inicie o ensino de inglês, primeiramente, pelo vocabulário com sentido mais prototípico, mais concreto, evocando as experiências do aprendiz para a compreensão do novo. A criança ainda não possui a linguagem formalizada, por isso a matriz visual deve acompanhar a matriz sonora e oral de forma valorizada. É a criança com seu mundo, seu “EU”, seu corpo definido como referência para o mundo. É o “próprio corpo entendido como um recipiente/contêiner” (FELDMAN; LAKOFF, 2000, p. 04). São os esquemas sinestésicos; os mais básicos e “mais centrais para a experiência humana” (JOHNSON, 1987, p. 273) que, nessa fase, agem no processo de conceitualização.

Da mesma forma, para os estudantes com conhecimento formal da língua portuguesa, o método propõe que se dê valor à sonorização e à oralidade do idioma estrangeiro, na busca de uma aprendizagem significativa da língua, com a observância das devidas diferenças e peculiaridades durante a transposição didática. A TCD e os ODEA agregam “potencialidades positivas para o material didático” (AUSUBEL, 1976, p.56), elevando a disposição e o entusiasmo do estudante. Para o autor, essas potencialidades são condições primárias e essenciais para que se produza a aprendizagem significativa. Afirma-se, portanto, que a TCD e os ODEA participam positivamente das duas variáveis, provendo mais qualidade e dinamismo ao material, como também estimulando a autoestima e a emoção, fatores responsáveis pelo interesse do estudante na aprendizagem.

Por fim, cabe sinalizar que a formação atual do professor não permite que ele analise e tome decisão para sair da prática da repetição em direção da ação e criação. Portanto, a introdução da TCD no ensino-aprendizagem não surtirá efeitos positivos se o professor não for preparado, se não for investindo na sua formação teórica, linguística, tecnológica e metodológica.

A proposição do método *My Way* fundamenta-se na formação da consciência fonológica do aprendiz, isso pressupõe alterar fundamentalmente a formação do professor. O método responde às

necessidades do sujeito atuante no mundo inserindo-o nas condições atuais de atuar, criar e não reproduzir.

Compete destacar que é esperado que se dê continuidade a esse estudo. Que outras pesquisas surjam a fim de preencher as lacunas que podem ter ficado no curso da investigação, assim como, validar e difundir o método proposto com o intuito de contribuir para a melhoria da aprendizagem da Língua Inglesa.

REFERÊNCIAS

ADAMS, M. J. **Beginning to read: thinking and Learning about Print**. Cambridge: Beranek, and Newman, 1990.

ADAMS, M. J. *et al.* **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto alegre: Artmed, 2006.

ANDRADE, L. A.; REIS, L. B.; VIANA, B. **Corporeidade, cognição e linguagem. Ciência e cognição** (2010). Disponível em <<http://www.cienciascognicao.org>>. Acesso em: 10 ago. 2011.

ANTONY, E. M. **Approach, method and technique**. English Language Teaching, London, Longman, 1963.

ASHER, J. **Children's first language as a model of second language learning**. Califórnia: Modern Language Journal, 1972.

AUSUBEL, D. **Psicología educativa: um ponto de vista cognoscitivo**. México: Trillas, 1976.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo**. Trad. Mario Sandoval. 2. ed. México: Editorial Trillas, 1983.

BRAIDA, C. **Filosofia da linguagem**. FILOSOFIA/EAD/UFSC, Florianópolis, 2009.

BOHN, D. **A totalidade e a Ordem Implicada: uma nova percepção da realidade**. Trad. Mauro de Campos Silva. São Paulo: Editora Cultrix, 1980.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais. **Ensino médio**. Secretaria de Educação, Média e Tecnologia. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1998, Parte I.

BROWN, G.; YULE, G. **Teaching the spoken language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização sem o BA-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1999.

_____. Alfabetização e linguística. São Paulo: Scipione, 1989.

CATALÃO, V. L. **L'eau comme métaphore éco-pédagogique**: une recherche-action auprès d'une école rurale au Brésil (2002). Thèse de doctorat, Paris, Université de Paris.

CATAPAN, A. H. **Tertium**: o novo modo de ser, do saber e do aprender: construindo uma taxonomia para mediação pedagógica em tecnologia da comunicação digital. 2001. 237 f. Tese de Doutorado em Mídia e conhecimento – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal da Santa Catarina, Florianópolis.

_____. **Pedagogia e tecnologia**: a comunicação digital no processo pedagógico. In: **EDUCAÇÃO** Porto Alegre. PUCRS ano XXVI N. 50, jun. 2003. Disponível em <<http://www.abed.org.br/publico/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm>>. Acesso em: 10 abr. 2009, p. 141-153

_____. **Differentiated pedagogical mediation**. In: 22nd ICDE World Conference on Distance Education, 2006, Rio de Janeiro. Anais da 22nd ICDE World Conference on Distance Education. ICDE: ICDE, 2006. v. 1. p. 30-38

CHEVALLARD, Y. **La Transposition Didactique**: Du Savoir Savant au Savoir Ensigné. Grenoble, La pensée Sauvage. . (1991). Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/431_246.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2012.

CHOMSKY, N. **Syntactic structures**. Paris: The Hague press, 1957.

_____. **Language and problems of knowledge**: The Managua lectures. Cambridge: MIT Press, 1988.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Trad. Luciana de Oliveira da Rocha. 2a. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, A. C. de P. **Metáforas orientacionais e ontológicas na ampliação semântica de quatro raízes hebraicas**. 2010. 233 f. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo – USP – São Paulo. Disponível em <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8152/tde-19072010-124709/pt-br.php>>. Acesso em: 10 jul. 2011.

DAL MOLIN, Beatriz Helena. **Do tear à tela: uma tessitura de linguagens e sentidos para o processo de aprendizagem**. Tese de Doutorado em Mídia e Conhecimento. Florianópolis: Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

DELEUZE, G. **A dobra: Leibniz e o Barroco**. São Paulo: Papirus, 2000.

_____. **Conversações**. Trad. Peter Pál Perbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Trad. Aurélio Guerra Neto; Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, Coleção Trans, v.1, 1996.

_____. **O que é a filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

DENZIN, K. N.; LINCOLN, S. Y. **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artemed, 2006.

EVANS, V.; GREEN, M. **Cognitive Linguistics an Introduction**. New Jersey: Laurence Erlbaum Associates Publishers, 2006.

EVANS, V. **A glossary of cognitive linguistics**. Salt Lake City: University of Utah Press, 2007.

FELDMAN, J.; LAKOFF, G. **Metaphor, Cognitive Models, and Language**. Howell, McMaster University Press, 2000.

FELTS, H. P. M. A semântica cognitiva prototípica de George Lakoff. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 27, n.3, 1992, p. 29-45.

FIALHO, F. A. P. **Psicologia das atividades mentais**: introdução às ciências da cognição, Florianópolis: Editora Insular, 2011.

FILLMORE, C. J. **Frames and the semantics of understanding**. Quaderni di Semântica, v.6, n. 2, 1985, p. 53-78.

_____. Frame semantics. *In*: FILLMORE, C. J. **Linguistics in the morning calm**. Seoul: Hanshin Publishing, 1982, p. 11-37.

_____. Scenes-and-frames semantics. *In*: FILLMORE, C. J. **Linguistics Structures Processing**. Amsterdam: North Holland Publishing, 1977, p. 55-81.

FINGER, I. A. aquisição da linguagem na perspectiva behaviorista. *In*: FINGER, I.; QUADROS, R. M. (Org.) **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

FODOR, J. A. **The Language of Thought**. Massachusetts: Harvard University Press, 1983.

FORMIGA, M. **Educação à distância**: o estado da arte. São Paulo, Pearson, 2008.

GATTEGNO, C. **The common sense of teaching foreign languages**. New York: Educational Solutions, 1976.

GONZÁLES REY, F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. Trad. Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Thompson, 2005.

GALLO, S. **Deleuze e a educação**. 2. ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2008.

GIBSON, J. **The senses considered as perceptual systems**. Boston: Mifflin Editors, 1966.

GIMENEZ, T. **Ensino de línguas estrangeiras no ensino fundamental**: questões para debate. Londrina, 2004. Mimeo.

GIROUX, H. A. **Qual o papel da pedagogia crítica nos estudos de língua e cultura.** Disponível em <http://www.henrygirux.com/RoleOfCritPedagogy_Pot.htm>. Acesso em: 12 maio 2006.

GOWIN, D. B. **Educating.** Ithaca, NY: Cornell University Press, 1981.

HOWATT, A. P. **A History of English Language Teaching.** Oxford: Oxford University Press, 2004.

HYMES, D. **On Communicative Competence.** Great Britain: Penguin Books, 1972.

ILARI, R. O estruturalismo linguístico: alguns caminhos *In*: MUSSALIN, F.; BENTES, A.C. (Org.). **Introdução à linguística:** fundamentos epistemológicos. São Paulo, vol. 3. 2. ed. Cortez, 2005.

JOHNSON, M. **The body in the mind:** the bodily basis of meaning, imagination and reason. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

JORDÃO, C. M. **As lentes do discurso:** letramento e criticidade no mundo digital. Trabalhos em Linguística Aplicada. UNICAMP, Campinas, 2007. Disponível em <<http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/tla/article/view/1846>>. Acesso em: 10 nov. 2012.

KANT, I. **Crítica da razão pura** (1724). Trad. Valério Rhden e Udo Baldur Moosburger. 2. Ed. São Paulo, Abril cultural, 1993.

KATHEN, J. B.; ALVES, I. R. A semântica de frames e os verbos comunicar e kommunizieren. Porto Alegre: **Anais do CELSUL**, 2008.

KIRKPATRICK, A. **World Englishes:** implications for international communication and English language teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

KOCH, V. I.; CUNHA-LIMA, M. L. Do cognitivismo ao sóciocognitivismo. *In*: MUSSALIN, F.; BENTES, A.C. (Org.). **Introdução**

à **linguística**: fundamentos epistemológicos. São Paulo, vol. 3. 2. ed. Cortez, 2005.

KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Petgmon, 1982.

LANGACKER, R. W. **Foundation of cognitive grammar**: Theoretical pre-requisites. Standford: Standford University Press, 1987.

LAKOFF G.; JOHNSON M. **Metaphor we live by**. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.

_____. **Metáforas de la vida cotidiana**. Trad. Carmém Gonzáles Marín. Madrid: Catedra Colección Teorema, 2009.

_____. **Philosophy in the flesh**: the embodied mind and its challenge to western thought. New York: Basics Books, 1999.

LAKOFF, G. **Women, fire and dangerous things**: what categories reveal about the mind. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

LAVE, J. **Cognition in Practice**: Mind, Mathematics, and culture in everyday life. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

LEFFA, V. J. Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas. In: NICOLAIDES, C.; MOZZILLO, I.; PACHALSKI, L.; MACHADO, M.; FERNANDES, V. (Org.). **O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras**. Pelotas: UFPEL, 2003, v. 2, p. 33-49.

LÉVY, P. **As Tecnologias da Inteligência**: o futuro do pensamento na era da Informática. 13. reimpressão: São Paulo: Editora 34, 2004.

_____. **Cibercultura**: 4. reimpressão: São Paulo: Editora 34, 1993.

LIER-DE-VITTO, M. F.; CARVALHO, G. M. O interacionismo: uma teorização sobre a aquisição da linguagem. In: FINGER, I.; QUADROS, R. M. (Org.) **Teorias de aquisição da linguagem**. Edit. da UFSC, Florianópolis, 2008.

LIMA, S. M. C. **Entre os domínios da metáfora e da metonímia**: um estudo de processos de recategorização, 2009. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Ceará. Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=158055. Acesso em: 8 jun. 2011.

LITTO, F. M. **Educação à distância**: estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MARTÍNEZ, M. M. **El paradigma emergente**: hacia una nueva teoría de la racionalidad científica. 2. ed. Trillas, México, 1997.

MARTINS, H. Três caminhos na filosofia da linguagem. *In*: MUSSALIN F.; BENTE, A. C. (Org.) **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. v.3. 2. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2005.

MASSINI-CAGLIARI, G. **Language policy in Brazil**: monolingualism and linguistic prejudice. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2004, p. 3-23,

MASSINI-CAGLIARI, G. O que é uma letra? Reflexões a respeito de aspectos gráficos e funcionais. *In*: MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. **Diante das letras**: a escrita na alfabetização. São Paulo: Mercado das Letras: associação de Leitura do Brasil. Fapesp, 1999.

MURPHY, G. L.; MEDIN, D. L. **The role of theories in conceptual coherence**. Rhode Island: Brown University press, 1984.

MATURANA, H.; VARELA, F. **Autopoiesis and cognition**. Holand: D. Reidel. Dordrecht, 1980.

_____. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão Humana. Trad. Humberto Mariotti e Lia Diskin, São Paulo, 8. ed., 2010.

MATURANA, H.; **Emoções e linguagem na educação e na política**. Trad. José Fernando Campos Fortes. 1. ed. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2009.

MATURANA, H.; REZEPA, S. N. **Formação humana e capacitação**; Trad. Jaime A. Classen. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MATURANA, H.; VERDEN-ZOLLER, G. **Amar e Brincar**: fundamentos esquecidos do humano; Trad. Humberto Mariotti; Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2009.

MERLEAU-PONTY, M. **The structure of behavior**. Trad. Boston, Beacon Press, 1963.

_____. **Phenomenology of perception**. Trad. Colin Smith, Routledge; Kegan Paul, Londres, 1962.

MINSKY, M. A framework for representing knowledge. *In: Psychology of Computer Vision*, p. Winston, ed. McGraw-Hill, New York, 1975.

MURRAY, J. H. **Hamlet no Holodeck**: o futuro da narrativa no ciberespaço. Editora da UNESP, São Paulo, 2003.

OKADA, A. (Org.). **Cartografia cognitiva**: mapas do conhecimento para pesquisa, aprendizagem e formação docente. Cuiabá: KCM, 2008.

OLIVEIRA, L. A. **O conceito de competência no ensino de línguas estrangeiras**. Sitientibus, Feira de Santana, n.37, p.61-74, jul./dez. 2007.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna para a Educação Básica**. Curitiba: SEED, 2008.

PAVANATI, I, PEREIRA, K, SOUSA, R. P. L. Educação e tecnologia: reflexões sobre a cibercultura. *In: International Conference on Engineering and Computer Education – ICECE 6. 2009, Buenos Aires. Proceedings of VI International Conference on Engineering and Computer Education – ICECE 2009*. São Paulo: COPEC – Council of Researches in Education and Sciences, 2009. p. 824-828.

PAVANATI, I. *et al.* Teorias da Cognição: do simbolismo a corporeidade. *In: MOTTER. R. M. B. et al. Conhecimento e Ciberespaço*: tessituras de sentido. Unioeste, Cascavel, 2012.

PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança**. Trad. Manoel Campos. 7. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **O nascimento da inteligência na criança**. Trad. Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

_____. **La formation Du symbole chez l'enfant**. Paris: Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1945.

_____. **Piaget e o conhecimento**; fundamentos teóricos. Trad. de Valerie Rumjanek, Rio de Janeiro, Forense_Universitária, 1974.

_____. Apprentissage ET Connaissance. In: PIAGET, J. **La logique des Apprentissage**. Paris: PUF, 1959.

POERSCH, J. M. **Implicações da consciência linguística no processo ensino/aprendizagem da linguagem**. Psycholinguistics on the threshold of the year 2000. Disponível em <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8480.pdf>>. Acesso em: 09 jan. 2013.

PRIGOGINE I. **Do ser e do devir**. Entrevistas a Edmond Blattchen. São Paulo: UNESP/EDUEPA, 2002. (Coleção: Nomes de Deusés).

_____. **Carta para as futuras gerações**, 2000. Disponível em <<http://fiquelouco.blogspot.com.br/2007/11/e-com-vocs-ilya-prigogine-carta-para-as.html>>. Acesso em: 05 out. 2012.

_____. **O fim das certezas**: tempo, caos e as leis da natureza. Trad. Roberto Leal Ferreira, Unesp, São Paulo, 1996.

PRENSKY, M. **Digital natives, digital immigrants**. MCB University Press, v 09 n° 5, October, 2001. Disponível em <<http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf>>. Acesso em: 02 maio 2012.

PRESTES, T. F.; FINATO, M. J. B. **Frames, esquemas textuais e argumentação em acórdãos de apelações cíveis**. 2004. Disponível em

<www.tjrs.jus.br/.../frames_esquemas_argumentacao_ACs.doc>. Acesso em: 05 abr. 2012.

QUADROS, R. M. O paradigma gerativista e a aquisição da linguagem. *In*: FINGER, I.; QUADROS, R. M. **Teorias de aquisição da linguagem**. Editora da UFSC, Florianópolis, 2008.

RAJAGOPALAN, K.; LACOSTE, Y. **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROMANELLI, E. J. Neuropsicologia aplicada aos distúrbios de aprendizagem: “Prevenção e terapia”. *In*: **TEMAS em Educação**: Livro das Jornadas 2003. Curitiba: Futuro Congressos e Eventos, 2003.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. Epistemologia genética e a aquisição da linguagem. *In*: FINGER, I.; QUADROS, R. M. **Teorias de aquisição da linguagem**. Editora da UFSC, Florianópolis, 2008.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge University Press. Cambridge. UK. 2001.

RONCARELLI, Dóris, **Pelas asas de Ícaro**: o reomodo do fazer pedagógico. Construindo uma taxionomia para escolha de Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem – AVEA – Florianópolis, 2007.

ROSH, E. Principles of categorization. *In*: ROSCH, E.; LLOYD, B. **Cognition and Categorization**. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1978.

_____. On the internal structure of perceptual and semantic categories. *In*: MORRE, T. (Ed.) **Cognitive development and the acquisition of language**. Academic Press, New York, 111-144, 1973.

SANCOVSCHI, B. Sobre a noção de representação. *In*: MASCOVICI, S.; VARELA, F. **Psicologia e Sociedade**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, v.2, n. 19, p. 7-14, 2007.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani da Fonseca, 4. ed. Artemed, Porto Alegre, 2007.

SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2007.

_____. **Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual, verbal**. 3. ed. São Paulo, Iluminuras: FAPESP, 2009.

SEGATTO, A. I. **Wittgenstein e a questão da harmonia entre linguagem, pensamento e realidade**. São Paulo, 2011.

SKINNER, B. F. **Verbal behavior**. New York: Applenton-Century-Crofts. 1957.

SILVA, L. E.; CAFÉ, L.; CATAPAN, A. H. Os objetos educacionais, os metadados e os repositórios na sociedade da informação. *In: Ciência da Informação*. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. v. 1, n. 1 (1972) – Brasília, 1972. Ci, Inf. Brasília, DF, v. 39 n. 3, p.93-104, set./dez. 2010.

SILVA, T. C. **Fonética e Fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SWEETZER E. E. **Semantic structure and semantic change**. University of California at Berkeley, 1984.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**, 17. ed. São Paulo, Editora Cortez, 2009.

THUROW, L. C. **Building wealth: the new rules for individuals, companies, and nations in a knowledge-based economy**. Harper Business – USA, 1999.

TIJERO NEYRA, T. E. El cognitivismo tautológico como teoría epistemológica. **El árbol-** Revista Virtual Interdisciplinaria, 3 ed. 2008. Disponível em: <http://www.elarbol.cl/>. Acesso em: maio, 2009.

TORI, R. *Cursos híbridos ou blended learning*. *In: LITTO, F. M. Educação à distância: estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

TOTIS, V. P. **Língua Inglesa: leitura**. São Paulo: Cortez, 1991.

VARELA, F.; THOMPSON, E.; ROSH, E. **A mente corpórea**: ciência cognitiva e experiência humana. Trad. Joaquim N. G.; George de Souza. Instituto Piaget, Lisboa, 1991.

VARELA, F. **Conhecer**: as ciências cognitivas, tendências e perspectivas. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 1990.

WILEY, D. A connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor and a taxonomy. *In*: WILEY, D. **The instruction use of learning objects**: online version. 2000, p. 1-35. Disponível em <<http://www.elearning-reviews.org/topics/technology/learning-objects/2001-wiley-learning-objects-instructional-design-theory.pdf>>. Acesso em: 02 maio 2010.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WITTGENSTEIN, L. **Philosophical investigations**. Trad. G.E.M. Anscombe. 2. ed., Basil Blackwell, Great Britain, 1958.

APÊNDICE

Apêndice 1

QUESTIONÁRIO

Senhores professores,

Para que possamos desenvolver um trabalho com um bom embasamento teórico e que esteja voltado para a realidade da nossa escola, necessito que respondam as questões que se encontram abaixo para darmos início ao nosso estudo referente à pesquisa de doutorado que objetiva o desenvolvimento de método para a Ensino-Aprendizagem de inglês.

Qual é sua formação acadêmica?.....

Graduação: Pós-graduação:

Instituição:.....

Há quanto tempo é professor(a) de Língua Inglesa?.....

Em quantas escolas trabalha? São Escolas Públicas (municipal/estadual), escolas privadas ou escolas de idioma?.....

Qual é a média da faixa etária de seus estudantes?.....

Quais são as maiores dificuldades que você encontra para ministrar as aulas de Língua Inglesa?.....

Quais as dificuldades que seus alunos apresentam em relação à Língua Inglesa?.....

Quais habilidades são mais enfatizadas em suas aulas?

() leitura () escrita () audição () fala

Que equipamentos (tecnologia digital) estão a sua disposição na escola?.....

Quais mídias você costuma utilizar em suas aulas?.....

Qual é a sua opinião sobre o uso das Tecnologias de Comunicação Digital nas aulas de inglês?

Quais são os teóricos que você tem como suporte para sua prática pedagógica?.....

O que você entende por Objetos de Ensino-Aprendizagem?.....

Apêndice 2 – PROTOCOLO DE MATERIAL ÁUDIO-VISUAL: GRAVAÇÃO

A gravação foi realizada com uma câmera digital pessoal e teve o objetivo de registrar a opinião dos professores que participaram do curso e estão transcritas a seguir. Para preservar a identidade dos participantes, os registros aparecem identificados como P1, P2, e assim por diante.

P1 – O curso teve muita validade. Tivemos a oportunidade de elaborar ODEA voltados para a LI aliando a tecnologia. Com esse curso a gente viu que é possível aliar a nossa prática a tecnologia tornando as aulas mais atrativas e significativas.

P2 – Adorei participar do curso. Foi muito bom para mim que estou há pouco tempo nessa área. Pude aprender diferentes maneira de ensinar LI usando as tecnologias. O curso me ajudou bastante.

P3 – Nesse curso aprendi muitas coisas: *Power point, movie maker*, bricolagem e pretendo repassar para meus alunos.

P4 – Eu gostei muito do curso. Aprendi bastante, apesar da dificuldade de lidar com a máquina, mas pelo que a gente aprendeu aqui é possível trabalhar em sala de aula.

P5 – Foi bom, para mim, o curso objetos de ensino-aprendizagem foi de fundamental importância para mim que atuo no Ensino Fundamental e Médio sentia falta de material desse tipo para motivar minha aula e esse curso veio ao encontro das minhas expectativas porque pude aprender a construir os objetos, além das leituras que fizemos junto com o grupo. Para mim valeu muito. Vou levar para minha vida. Vou repassar para meus colegas. O uso dos ODEA estimula o interesse dos alunos, deixando eles com mais vontade de aprender e eles próprios podem construir objetos.

P6 – O curso foi muito proveitoso. Aprendi a fazer muitas atividades usando o computador. Foi de grande valia para meu conhecimento tanto pessoal quanto profissional.

P7 – Quando eu iniciei no curso dois anos atrás, minha maior preocupação era com a pronúncia. Além de construir um conhecimento na LE, eu tive aprendizagem dentro da tecnologia para promover aulas mais interessantes para meus alunos. Fazer bricolagem, montagem, pesquisa na internet e interagir com eles em assuntos que é de interesse deles. Isso para mim foi uma grande formação, tanto como professora quanto pessoa, pois para eu ensinar, primeiro eu preciso aprender. Muitas coisas ensinadas aqui eu não conhecia, então, adquirir esse conhecimento e caminhar na internet foi de grande valia.

P8 – Quando eu cheguei aqui no curso eu me assustei – informática e inglês, então, com o passar do tempo fui vendo o quanto foi bom o curso porque a gente aprendeu algo a mais para a gente aplicar em nossas aulas tornando-as mais criativas, melhores de forma que chame a atenção dos alunos e também para nossa vida – estar atualizado com o mundo atual que é movimento.

P9 – Nesse ano o conhecimento foi bem difícil, foi desafiador, mas muito proveitoso.

P10 – Para mim, que estou iniciando na carreira de professora, o curso foi muito proveitoso. Além de acrescentar a parte gramatical e desenvolver a oralidade em inglês, acrescentou, principalmente, a parte digital que ainda eu não conhecia.

P11 – Obrigada, *teacher*, por suas aulas e dicas maravilhosas, você é uma pessoa linda por fora e por dentro, eu particularmente saí muito motivada do seu curso e espero prosseguir assim nos outros. Foi ótimo e nós só temos a ganhar com isso, um grande abraço e até um próximo momento.

P12 – Foi bom ter participado de suas aulas, pois além de repassar conhecimentos novos também nos incentivou na utilização dos meios tecnológicos. Fiquei surpresa com o que pude fazer durante as aulas. Obrigada!

P13 – O curso contribuiu em meu crescimento porque antes eu achava que não teria como dar aulas usando as tecnologias, hoje percebo que posso fazer muito e usar e ousar de minha criatividade para melhorar minhas aulas.

P14 – O curso me trouxe muitas novas experiências e contribuiu de forma extraordinária no meu crescimento como professora, pois com apenas 1 ano de profissão pude aprender muitas coisas boas e aplicá-las em sala de aula.

P15 – Com certeza esse curso contribuiu na minha formação, aprendi muitas coisas novas que já estão contribuindo na minha aula.

P16 – O curso me proporcionou novos conhecimentos e experiências, ampliando meu dia a dia em sala mais criativo, proporcionando pensar em uma nova didática em sala de aula.

P17 – O curso contribuiu com a pronúncia, pois fazia anos que eu não dizia sequer uma palavra em inglês "corretamente", pesquisas na internet para enriquecer os planos de aulas com conteúdos de fácil compreensão.

P18 – Na construção de material didático dinâmico, atrativo utilizando *power point*, *movie maker*... enfim... mostraram caminhos para que fosse possível eu hoje me sentir uma *teacher*.